



جایگاه کتاب‌های تصویری در برنامه فلسفه برای/با کودکان (P4wC)

محسن خلیلی قیدار ^۱ سعید ناجی ^۲	تاریخ چاپ: ۱ اردیبهشت ۱۴۰۴ تاریخ پذیرش: ۲۵ فروردین ۱۴۰۴ تاریخ بازنگری: ۲۲ فروردین ۱۴۰۴ تاریخ ارسال: ۲۲ بهمن ۱۴۰۳	شیوه استناددهی: خلیلی قیدار، محسن، و ناجی، سعید. (۱۴۰۴). جایگاه کتاب‌های تصویری در برنامه فلسفه برای/با کودکان (P4wC). یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۳(۱)، ۱-۲۹.
---	---	---

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی جایگاه، کارکردها و ویژگی‌های کتاب‌های تصویری در برنامه فلسفه برای/با کودکان و تبیین ظرفیت آنها در برانگیختن پرسشگری، گفت‌وگوی فلسفی، استدلال، مفهوم‌سازی، تخیل، تفسیر و مشارکت در اجتماع پژوهشی بود. پژوهش حاضر یک مرور نظام‌مند با رویکرد تحلیلی — تفسیری بود. جامعه پژوهش شامل منابع علمی فارسی و انگلیسی مرتبط با کتاب‌های تصویری، ادبیات کودک، روایت تصویری و کاربرد آنها در فلسفه برای/با کودکان بود. در جست‌وجوی اولیه ۱۸۶ منبع شناسایی شد که پس از حذف ۴۷ رکورد تکراری و غربالگری عنوان، چکیده و متن کامل، ۴۲ منبع واجد معیارهای ورود به عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از فرم محقق ساخته استخراج اطلاعات گردآوری و از طریق تحلیل مضمون کیفی با رویکرد تلفیقی استقرایی — قیاسی تحلیل شدند. تحلیل مضمون نشان داد که مهم‌ترین کارکرد کتاب‌های تصویری، برانگیختن پرسشگری و ایجاد مسئله فلسفی بود که در ۳۶ منبع (۸۵.۷ درصد) مشاهده شد. تسهیل گفت‌وگو و اجتماع پژوهشی در ۳۴ منبع (۸۱.۰ درصد)، پرورش استدلال و تفکر انتقادی در ۳۱ منبع (۷۳.۸ درصد)، تقویت مفهوم‌سازی فلسفی در ۲۹ منبع (۶۹.۰ درصد)، گسترش تخیل و تفکر خلاق در ۲۷ منبع (۶۴.۳ درصد)، تفسیر چندلایه رابطه متن و تصویر در ۲۵ منبع (۵۹.۵ درصد)، ابعاد عاطفی و تفکر مراقبتی در ۲۴ منبع (۵۷.۱ درصد) و افزایش دسترس‌پذیری و مشارکت کودکان در ۲۱ منبع (۵۰.۰ درصد) شناسایی شد. همچنین، مهم‌ترین ویژگی‌های کتاب تصویری مناسب شامل برخورداری از مسئله باز، ابهام و چندمعنایی، ظرفیت مفهومی، رابطه مولد متن و تصویر و تناسب با تجربه زیسته کودک بود. کتاب‌های تصویری در برنامه P4wC نه ابزار جانبی، بلکه بستری مرکزی برای شکل‌گیری کاوش فلسفی، گفت‌وگو، استدلال، تفسیر و ساخت جمعی معنا هستند و اثربخشی آنها به انتخاب آثار باز، چندلایه و متناسب با تجربه کودکان و نیز تسهیلگری غیرتحمیلی وابسته است.

واژگان کلیدی: کتاب تصویری، فلسفه برای/با کودکان، P4wC، اجتماع پژوهشی، تفکر انتقادی، گفت‌وگوی فلسفی، سواد بصری.

مشخصات نویسندگان:

۱. گروه فلسفه هنر، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
۲. استادیار گروه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران

پست الکترونیکی: S.naji@ihcs.ac.ir

© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.
انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.



The Place of Picturebooks in the Philosophy for/with Children (P4wC) Program

Mohsen Khalili Qeidar¹ Saeid Naji^{2*}	Submit Date: 10 February 2025 Revise Date: 11 April 2025 Accept Date: 14 April 2025 Publish Date: 21 April 2025	How to cite: Khalili Qeidar, M. & Naji, S. (2025). The Place of Picturebooks in the Philosophy for/with Children (P4wC) Program. <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i>, 3(1), 1-29.
--	--	---

Abstract

This study aimed to examine the place, functions, and characteristics of picturebooks in Philosophy for/with Children (P4wC) and to explain their capacity to promote questioning, philosophical dialogue, reasoning, conceptualization, imagination, interpretation, and participation in a community of inquiry. This study was conducted as a systematic review with an analytical–interpretive approach. The study population comprised Persian and English scholarly sources addressing picturebooks, children’s literature, visual narratives, and their use in P4wC. The initial search identified 186 potentially relevant sources. After removing 47 duplicates and screening titles, abstracts, and full texts, 42 sources meeting the inclusion criteria were retained as the final sample. Data were collected using a researcher-developed extraction form and analyzed through qualitative thematic analysis using a combined inductive–deductive approach. Thematic analysis showed that the most prominent function of picturebooks was stimulating questioning and generating philosophical problems, identified in 36 sources (85.7%). Facilitating dialogue and the community of inquiry appeared in 34 sources (81.0%), developing reasoning and critical thinking in 31 sources (73.8%), strengthening philosophical conceptualization in 29 sources (69.0%), and promoting imagination and creative thinking in 27 sources (64.3%). Multilayered interpretation of text–image relationships was identified in 25 sources (59.5%), affective and caring dimensions in 24 sources (57.1%), and increased accessibility and participation in 21 sources (50.0%). The most important characteristics of philosophically productive picturebooks included open-ended problems, ambiguity and polysemy, conceptual richness, productive text–image interaction, and relevance to children’s lived experiences. Picturebooks should be regarded as a central pedagogical medium in P4wC because they provide an effective context for philosophical inquiry, collaborative dialogue, reasoning, interpretation, and collective meaning-making; their effectiveness depends on selecting open, multilayered works and using non-directive facilitation.

Keywords: *Picturebooks, Philosophy for/with Children, P4wC, community of inquiry, critical thinking, philosophical dialogue, visual literacy.*

Authors’ Information:

S.naji@ihcs.ac.ir

1. Department of Philosophy of Art, SR.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran
2. Assistant Professor, Department of Philosophy for Children and Adolescents, Institute of Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

مقدمه

آموزش فلسفه به کودکان طی دهه‌های اخیر از یک ایده حاشیه‌ای در حوزه تعلیم و تربیت به یکی از رویکردهای جدی برای پرورش تفکر، گفت‌وگو، پرسشگری و داوری عقلانی در محیط‌های آموزشی تبدیل شده است. مبنای اصلی این رویکرد آن است که کودک را نباید صرفاً دریافت‌کننده دانش بزرگسالان دانست، بلکه او می‌تواند در مواجهه با مسائل بنیادین زندگی، پرسش‌های اصیل مطرح کند، برای باورهای خود دلیل بیاورد، دیدگاه دیگران را بررسی کند و در جریان گفت‌وگو فهم خود را اصلاح یا بازسازی نماید. این نگاه، با سنت فلسفی‌ای پیوند دارد که فلسفه را نه مجموعه‌ای از پاسخ‌های نهایی، بلکه فعالیتی مبتنی بر پرسش، تردید، استدلال و کاوش در مفاهیم می‌داند (Russell, 1912). از منظر تربیتی نیز تأکید بر تجربه، تعامل، مشارکت و بازاندیشی، زمینه نظری مناسبی برای فهم فلسفه به عنوان فعالیتی زنده و مرتبط با زندگی روزمره کودک فراهم می‌کند؛ رویکردی که در اندیشه تربیتی و زیبایی‌شناختی دیویی نیز با محوریت تجربه، کنش و ساخت معنا برجسته شده است (Dewey, 2025). در چنین چارچوبی، فلسفه برای/با کودکان نه آموزش تاریخ فلسفه و نه انتقال دیدگاه فیلسوفان، بلکه فراهم کردن موقعیتی است که در آن کودکان بتوانند درباره موضوعاتی که برای آنان واقعی، معنادار و قابل لمس است به شیوه‌ای سنجیده و جمعی بیندیشند.

شکل‌گیری رسمی برنامه فلسفه برای کودکان بیش از همه با آثار متیو لیپمن و همکاران او پیوند خورده است. لیپمن فلسفه را ابزاری برای بازسازی آموزش و پرورش و ارتقای کیفیت تفکر در مدرسه می‌دانست و بر آن بود که کلاس درس می‌تواند از محیطی برای انتقال منفعلانه دانش به «اجتماع پژوهشی» تبدیل شود؛ فضایی که در آن دانش‌آموزان به طرح پرسش، ارائه دلیل، بررسی فرض‌ها، ارزیابی دیدگاه‌های بدیل و ساخت جمعی معنا می‌پردازند (Lipman, 2021). در این الگو، تفکر خوب نه صرفاً به معنای برخورداری از اطلاعات بیشتر، بلکه ترکیبی از تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی است و آموزش باید شرایطی را فراهم کند که کودکان در عمل این ابعاد تفکر را تجربه کنند (Lipman et al., 2023). از همین منظر، کار فلسفی با کودکان فعالیتی گفت‌وگویی، مشارکتی و مبتنی بر مسئله است و نمی‌توان آن را به آموزش قواعد منطقی یا پاسخ‌گویی به پرسش‌های از پیش طراحی‌شده محدود کرد (Lipman et al., 2016). بررسی سیر فکری لیپمن نیز نشان می‌دهد که توسعه این برنامه از دغدغه‌ای درباره ضعف استدلال دانشجویان آغاز شد و به تدریج به الگویی جامع برای تغییر فرهنگ کلاس درس و پرورش داوری عقلانی از سال‌های اولیه آموزش منتهی شد (Lipman & Moriyon, 2012). در آثار متأخرتر مرتبط با این سنت نیز بر پیوند فلسفه با مهارت‌های اندیشیدن، پرسش‌گری، مفهوم‌سازی و تعامل اجتماعی تأکید شده است (Lipman, 2023).

مفهوم «اجتماع پژوهشی» یکی از ارکان اساسی فلسفه برای/با کودکان است. در این چارچوب، کودکان نه در مقام پاسخ‌دهندگان منفرد، بلکه به عنوان اعضای یک جامعه کوچک فکری وارد فرایند یادگیری می‌شوند. آنان دیدگاه‌های خود را عرضه می‌کنند، درباره ادعاهای دیگران سؤال می‌پرسند، دلایل را ارزیابی می‌کنند، اختلاف‌نظرها را تحمل می‌کنند و در صورت مواجهه با استدلال بهتر، موضع خود را تغییر می‌دهند. این فرایند

مستلزم ایجاد فرهنگی در کلاس است که در آن گوش دادن، احترام به دیگری، نقد ایده و نه شخص، آمادگی برای تجدیدنظر و مشارکت برابر ارزشمند تلقی شود (Splitter & Sharp, 2022). اجتماع پژوهشی همچنین ساختاری ثابت و خطی ندارد و می‌تواند در جریان تعامل اعضا مسیرهای مفهومی متعدد و پیش‌بینی‌ناپذیری پیدا کند؛ از این رو، برنامه درسی فلسفی در چنین محیطی ماهیتی پویا، رابطه‌ای و گشوده دارد (Kennedy, 2012). از منظر فلسفه کودک‌کی نیز این فرایند بر این فرض استوار است که کودکان ظرفیت تولید ایده‌های فلسفی را دارند و پرسش‌های آنان درباره حقیقت، هویت، عدالت، زمان، مرگ، دوستی، ذهن و واقعیت را باید به‌عنوان صورت‌های معتبر تفکر فلسفی جدی گرفت (Kennedy, 2023). گفت‌وگوهای ثبت‌شده با کودکان نیز نشان داده‌اند که آنان در صورت برخورداری از فرصت مناسب می‌توانند از تجربه‌های روزمره به مسائل انتزاعی و بنیادین حرکت کنند و استدلال‌هایی ارائه دهند که واجد ساختار فلسفی‌اند (Matthews, 2022a). این ظرفیت حتی در سنین پایین نیز مشاهده می‌شود و نشان می‌دهد که فلسفه‌ورزی کودکان لزوماً محصول آموزش رسمی فلسفه نیست، بلکه می‌تواند از کنج‌کاوی طبیعی و مواجهه آنان با مسائل زندگی سرچشمه گیرد (Matthews, 2022b).

باین‌حال، یکی از مسائل بنیادی در اجرای برنامه فلسفه برای/با کودکان، چگونگی ایجاد موقعیتی است که کودکان را به پرسش فلسفی و گفت‌وگوی واقعی ترغیب کند. پرسش مستقیم معلم همیشه بهترین نقطه آغاز نیست، زیرا ممکن است کودکان را به یافتن «پاسخ مورد انتظار» سوق دهد. از این رو، در بسیاری از رویکردهای معاصر، داستان، ادبیات کودک و به‌ویژه کتاب تصویری به‌عنوان محرک فلسفی مورد توجه قرار گرفته‌اند. ادبیات کودک از دیرباز بستری برای مواجهه کودکان با تجربه‌های انسانی، تعارض‌ها، انتخاب‌ها، روابط، ترس‌ها، امیدها و مسائل اجتماعی بوده است و به دلیل پیوند با جهان تجربه و تخیل کودک می‌تواند زمینه ورود به بحث‌های پیچیده را فراهم آورد (Norton & Norton, 2003). مطالعات ادبیات کودک نیز نشان می‌دهند که این حوزه صرفاً ابزار آموزش زبان یا انتقال پیام اخلاقی نیست، بلکه قلمرویی برای مطالعه فرهنگ، قدرت، هویت، ارزش‌ها و شیوه‌های بازنمایی کودک‌کی است (Grenby & Reynolds, 2020). نقد ادبیات کودک نیز بر ضرورت توجه به چندلایگی متن، مخاطب دوگانه، ساختار روایی و رابطه اثر با گفتمان‌های فرهنگی و اجتماعی تأکید دارد (Hunt, 2021). در ادبیات فارسی حوزه کودک نیز نقش کتاب به‌عنوان رسانه‌ای برای رشد فرهنگی، توسعه عادت خواندن و شکل‌گیری تجربه ادبی کودک مورد تأکید قرار گرفته است (Ghazal Ayagh, 2024).

در میان گونه‌های ادبیات کودک، کتاب تصویری جایگاهی خاص دارد، زیرا معنا در آن نه فقط از طریق کلمات، بلکه از تعامل پیچیده میان متن، تصویر، صفحه‌آرایی، توالی صفحات، سکوت‌های روایی، زاویه دید و نشانه‌های بصری ساخته می‌شود. کتاب تصویری را نمی‌توان کتابی دانست که صرفاً دارای تصاویر تزئینی است؛ در این گونه، تصویر بخشی از سازوکار روایت و معناست و در بسیاری موارد اطلاعاتی را عرضه می‌کند که متن آنها را بیان نکرده است (Tarahandeh, 2018). تاریخ و گونه‌شناسی تصویرگری کتاب کودک نیز نشان می‌دهد که تصویر در طول تحول

این حوزه، از نقش تزیینی و توضیحی به عنصری روایی و معناپرداز تبدیل شده است (Ghaeni, 2011). در نظریه‌های کتاب تصویری، رابطه کلام و تصویر می‌تواند متقارن، تکمیلی، گسترش‌دهنده، متناقض یا چندلایه باشد و همین رابطه یکی از مهم‌ترین منابع تولید معنا در تجربه خواندن محسوب می‌شود (Nikolajeva, 2018). تحلیل دقیق‌تر این تعامل نشان می‌دهد که خواننده باید اطلاعات متنی و تصویری را در فرایندی رفت‌وبرگشتی با یکدیگر ترکیب کند و معنا را از فاصله و تنش میان دو نظام نشانه‌ای بسازد (Nikolajeva & Scott, 2021). از همین رو، کتاب تصویری ماهیتی چندوجهی دارد و فهم آن نیازمند نوعی سواد بصری و توانایی تفسیر روابط میان نشانه‌هاست.

مطالعات نشانه‌شناختی نیز این ظرفیت را توضیح می‌دهند. تصویر، همانند زبان کلامی، مجموعه‌ای از نشانه‌ها، قراردادهای، رمزگان‌ها و روابط دلالتی را در اختیار مخاطب قرار می‌دهد و معنا در آن صرفاً از شباهت مستقیم میان تصویر و واقعیت حاصل نمی‌شود (Chandler, 2023). تحلیل زبان بصری نشان می‌دهد که ترکیب‌بندی، جهت‌نگاه، فاصله، زاویه دید، برجستگی، جایگاه عناصر و ساختار صفحه می‌توانند روابط اجتماعی و مفهومی خاصی را به مخاطب منتقل کنند (Kress & van Leeuwen, 2009). از این منظر، تصویر خوانده می‌شود و خواندن آن مستلزم تفسیر است. اهمیت استقلال تصویر در کتاب کودک نیز در مطالعاتی مورد تأکید قرار گرفته که نشان می‌دهند تصویر می‌تواند چیزی متفاوت یا حتی متعارض با متن بیان کند و همین ناهمخوانی خواننده را وادار به تفسیر فعال‌تر می‌کند (Nodelman, 2009). در همین زمینه، نقش تصویر به‌عنوان یک زبان مستقل و واجد ظرفیت زیبایی‌شناختی نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Shiva, 2009). بررسی نحوه کارکرد کتاب‌های تصویری نشان می‌دهد که کودک هنگام خواندن چنین آثاری نه یک گیرنده منفعل، بلکه مشارکت‌کننده‌ای است که از طریق پیش‌بینی، استنباط، مقایسه و بازسازی روابط میان متن و تصویر در تولید معنا دخالت می‌کند (Sipe, 2009). همچنین، توجه به زبان بصری کتاب تصویری نشان می‌دهد که عناصر گرافیکی و تصویری می‌توانند لایه‌هایی از معنا را تولید کنند که در صورت تمرکز صرف بر متن نوشتاری نادیده می‌مانند (Lundy Kova, 2018).

این ویژگی‌ها کتاب تصویری را به رسانه‌ای مناسب برای فلسفه‌ورزی با کودکان تبدیل می‌کنند. هنگامی که متن و تصویر همه اطلاعات را به‌صراحت ارائه نمی‌کنند، کودک ناگزیر است شکاف‌ها را پر کند، فرضیه بسازد، درباره نیت شخصیت‌ها قضاوت کند، شواهد را مقایسه کند و از تفسیر خود دفاع نماید. همین ویژگی‌ها با اهداف فلسفه برای/با کودکان در زمینه پرسشگری، استدلال و کاوش جمعی هم‌راستا هستند. استفاده فلسفی از کتاب‌های تصویری بر این مبنا استوار است که یک اثر ادبی می‌تواند نقطه شروع باشد، اما محتوای گفت‌وگو را از پیش تعیین نکند. کودکان می‌توانند از یک داستان واحد به پرسش‌های متفاوتی برسند و این پرسش‌ها مسیر اجتماع پژوهشی را شکل دهند (Murris, 2016b). در رویکردهای پساآدم‌محور نیز کتاب تصویری صرفاً ابزاری در دست معلم در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه متن، تصویر، اشیاء، بدن‌ها، فضا و روابط میان

مشارکت‌کنندگان همگی در تولید تجربه فلسفی نقش دارند (Murris, 2016a). از این منظر، معنای کتاب در جریان تعامل ساخته می‌شود و نه در قالب پیامی ثابت که معلم باید آن را برای کودک آشکار کند.

پژوهش‌ها و راهنماهای آموزشی نیز بر ظرفیت کتاب تصویری برای پرورش تفکر انتقادی تأکید دارند. فعالیت فلسفی با کتاب تصویری می‌تواند کودکان را به تمایز میان ادعا و دلیل، ارزیابی شواهد، شناسایی پیش‌فرض‌ها و بررسی امکان‌های بدیل سوق دهد (Roche, 2015). این ظرفیت با آموزش تفکر انتقادی در کلاس درس هم‌پوشان است؛ زیرا تفکر انتقادی نیازمند پرسش درباره اعتبار ادعاها، کیفیت دلایل و پیامدهای پذیرش یک دیدگاه است (Van den Brink-Budgen, 2023). آموزش فلسفه از طریق ادبیات کودک نیز نشان داده است که مفاهیم پیچیده‌ای مانند عدالت، شجاعت، آزادی، دوستی، حقیقت و هویت را می‌توان از دل داستان‌هایی که برای کودکان قابل فهم‌اند استخراج کرد، بی‌آنکه بحث به انتقال تعریف‌های انتزاعی محدود شود (Wartenberg, 2018). رویکردهای اجرایی‌تر این الگو نیز نشان داده‌اند که معلم می‌تواند با استفاده از پرسش‌های باز، پیگیری دلایل و مدیریت گفت‌وگو، داستان را به نقطه آغاز یک کاوش فلسفی تبدیل کند (Wartenberg, 2019). در آثار جدیدتر نیز کتاب تصویری به‌عنوان رسانه‌ای معرفی شده است که کودکان از طریق آن می‌توانند «با داستان فکر کنند» و تجربه روایی را به مسئله فلسفی تبدیل نمایند (Wartenberg, 2023).

آثار پل کم نیز در توسعه رویکرد عملی استفاده از کتاب‌های تصویری در کلاس فلسفه اهمیت دارند. استفاده از کتاب تصویری در این رویکرد زمانی فلسفی می‌شود که معلم از روایت برای ایجاد پرسش، کشف مفاهیم، تمایزگذاری، مثال‌آوری، یافتن مثال نقض و ارزیابی دلایل استفاده کند (Cam, 2019). فلسفه‌ورزی در کلاس همچنین نیازمند تلفیق ابزارهای فلسفی با یادگیری مبتنی بر کاوش است تا کودکان صرفاً درباره داستان اظهار نظر نکنند، بلکه در جریان گفت‌وگو به بررسی مفهومی و استدلالی مسائل بپردازند (Cam, 2024). فرایند «با هم اندیشیدن» نیز بر این نکته تأکید دارد که فلسفه فعالیتی اجتماعی است و کیفیت تفکر فردی در تعامل با پرسش‌ها و دلایل دیگران ارتقا می‌یابد (Cam, 2025). در نتیجه، نقش معلم در چنین فضایی بیش از آنکه ارائه پاسخ باشد، تسهیل حرکت گروه از واکنش‌های اولیه به پرسش‌های روشن‌تر، دلایل سنجیده‌تر و مفاهیم دقیق‌تر است.

از سوی دیگر، کتاب تصویری ظرفیت بالایی برای پرورش تخیل دارد. تخیل در فعالیت فلسفی صرفاً جنبه سرگرم‌کننده ندارد، بلکه امکان می‌دهد کودک وضعیت‌های بدیل را تصور کند، پیامدهای یک انتخاب را بررسی نماید، جهان را از منظر دیگری ببیند و درباره امکان‌های متفاوت بیندیشد. کتاب‌هایی مانند *Where the Wild Things Are* نمونه‌ای از آثاری هستند که مرز میان واقعیت، خیال، هیجان و تجربه درونی کودک را به شیوه‌ای گشوده بازنمایی می‌کنند (Sendak, 2022). در *Rosie's Walk* نیز بخش مهمی از روایت از طریق تصویر ساخته می‌شود و خواننده اطلاعاتی را مشاهده می‌کند که شخصیت اصلی از آنها آگاه نیست؛ این فاصله میان آگاهی شخصیت و خواننده می‌تواند زمینه‌ای برای بحث درباره

دانستن، دیدن، قصد و پیامد فراهم کند (Hutchins, 2022). در *Voices in the Park* نیز چندصدایی روایی و تفاوت زاویه دید شخصیت‌ها نشان می‌دهد که یک رویداد واحد می‌تواند از منظرهای متفاوت معناهای متفاوتی پیدا کند (Browne, 2020). همچنین، آثاری مانند *Frog and the Stranger* امکان طرح پرسش درباره غریبه، تفاوت، پیش‌داوری، اعتماد و رابطه با دیگری را فراهم می‌کنند (Velthuijs, 2023). این نمونه‌ها نشان می‌دهند که ظرفیت فلسفی کتاب تصویری الزاماً ناشی از بیان مستقیم مفاهیم فلسفی نیست، بلکه از ساختار روایی و موقعیت‌هایی ناشی می‌شود که کودک را با ابهام، تعارض و چندگانگی دیدگاه روبه‌رو می‌کنند.

کتاب‌های تصویری بدون کلام نیز از منظر فلسفی اهمیت ویژه‌ای دارند. حذف یا کاهش متن نوشتاری، کودک را به اتکای بیشتر بر مشاهده، ترتیب تصاویر، نشانه‌های بصری و استنباط روابط زمانی و علی‌سوق می‌دهد. پژوهش درباره کتاب‌های تصویری بدون کلام نشان داده است که این آثار می‌توانند زمینه رشد شناختی، روایت‌سازی، پیش‌بینی و استنتاج را در کودکان پیش‌دبستانی تقویت کنند (Zangi & Ghesmati Motlagh, 2018). از آنجا که تفسیر تصویر معمولاً بیش از یک امکان دارد، این نوع کتاب‌ها می‌توانند فضای مناسبی برای اختلاف نظر سازنده ایجاد کنند. همچنین، فقدان متن قطعی می‌تواند اقتدار تفسیری بزرگسال را کاهش دهد و فرصت بیشتری برای شنیدن صدای کودک فراهم سازد. همین موضوع در پژوهش‌های مرتبط با گوش‌دادن فلسفی به کودکان پیش‌دبستانی مورد توجه قرار گرفته و نشان داده شده است که کتاب تصویری می‌تواند ابزاری برای آموزش معلمان آینده در زمینه پرورش تفکر انتقادی و خلاق کودکان باشد (Nikolidaki, 2025).

بعد زیبایی‌شناختی نیز در فهم جایگاه کتاب‌های تصویری اهمیت دارد. مواجهه با تصویر نه تنها یک فعالیت شناختی، بلکه تجربه‌ای زیباشناختی است که احساس، توجه، تخیل و ادراک را درگیر می‌کند. مفهوم سواد زیبایی‌شناختی در آموزش اوان کودکی بر این نکته تأکید دارد که کودکان باید فرصت داشته باشند عناصر بصری، فرم، ترکیب، سبک و کیفیت حسی تصویر را تجربه و تفسیر کنند (Campagnaro, 2022). این نگاه با دیدگاهی که هنر را نوعی تجربه می‌داند هم‌خوان است و نشان می‌دهد که ارزش کتاب تصویری صرفاً در کارکرد آموزشی مستقیم آن خلاصه نمی‌شود (Dewey, 2025). در فلسفه برای/با کودکان نیز تجربه زیبایی‌شناختی می‌تواند خود موضوع فلسفی شود؛ برای مثال، کودکان می‌توانند درباره زیبایی، سلیقه، واقعیت، تخیل یا ارزش هنری گفت‌وگو کنند. بنابراین، تصویر نه تنها واسطه طرح یک موضوع، بلکه خود بخشی از موضوع اندیشیدن است.

کار با کتاب تصویری همچنین می‌تواند به بازتعریف رابطه قدرت میان معلم و کودک کمک کند. اگر معلم کتاب را صرفاً برای انتقال یک پیام از پیش تعیین شده به کار گیرد، گفت‌وگو ممکن است به یافتن همان پیام محدود شود؛ اما اگر کتاب به‌عنوان متنی گشوده در نظر گرفته شود، کودکان می‌توانند پرسش‌ها و تفاسیر خود را مطرح کنند. ایجاد فضا برای اندیشیدن و گفت‌وگوی کودکان مستلزم آن است که بزرگسالان از کنترل کامل مسیر بحث فاصله بگیرند و امکان سکوت، مکث، ابهام و اختلاف را بپذیرند (Haynes & Murris, 2009). رویکردهای معاصر فلسفه در

آموزش نیز بر اهمیت کاوش مشترک، رابطه افقی تر میان معلم و دانش آموز و ارزش epistemic صدای کودک تأکید دارند (Morehouse & Burrows, 2024). پرورش ظرفیت فلسفی کودک نیز در گرو آن است که کودک به عنوان فردی دارای قابلیت فکری بالفعل و نه صرفاً فیلسوفی بالقوه در آینده دیده شود (Morehouse, 2023). چنین دیدگاهی با تلقی فلسفه برای کودکان به عنوان برنامه‌ای برای توانمندسازی کودکان در تفکر مستقل و در عین حال مشارکتی هماهنگ است.

در فضای آموزشی ایران نیز گسترش فلسفه برای کودکان و نوجوانان موجب توجه به مبانی نظری، تاریخچه و شیوه‌های اجرای این برنامه شده است و تجربه‌های بومی نشان داده‌اند که اجرای آن نیازمند توجه هم‌زمان به انتخاب محتوا، نقش تسهیلگر، شکل‌گیری اجتماع پژوهشی و ویژگی‌های فرهنگی محیط آموزشی است (Naji & Rasani, 2020). استفاده از کتاب‌های تصویری در این زمینه می‌تواند اهمیت مضاعفی داشته باشد، زیرا بسیاری از کودکان پیش از تسلط کامل بر خواندن نوشتاری، با تصویر ارتباط برقرار می‌کنند و از طریق آن وارد جهان داستان می‌شوند. در عین حال، نباید فرض کرد که هر کتاب تصویری به صورت خودکار برای فعالیت فلسفی مناسب است. کتابی که پیام اخلاقی آن به صورت صریح و بسته ارائه شده یا رابطه متن و تصویر در آن صرفاً تکراری باشد، ممکن است ظرفیت محدودی برای کاوش داشته باشد؛ در مقابل، آثاری که دارای ابهام، چندمعنایی، موقعیت تعارض‌آمیز، شخصیت‌های چندوجهی، پایان باز یا شکاف میان متن و تصویر هستند، معمولاً امکان بیشتری برای پرسش فلسفی فراهم می‌کنند.

این مسئله ضرورت توجه به معیارهای انتخاب کتاب را برجسته می‌سازد. کتاب تصویری مناسب برای P4wC باید هم از نظر ادبی و بصری کیفیت داشته باشد و هم به اندازه کافی گشوده باشد تا کودکان بتوانند از آن پرسش‌های خود را استخراج کنند. به بیان دیگر، ارزش فلسفی یک اثر بیش از آنکه به حضور صریح واژگانی مانند «عدالت» یا «حقیقت» وابسته باشد، به ظرفیت آن برای ایجاد مسئله بستگی دارد. همچنین، انتخاب کتاب باید با تجربه زیسته، سطح رشدی، پیشینه فرهنگی و علایق کودکان تناسب داشته باشد. از این منظر، فهم ادبیات کودک و ویژگی‌های مخاطب برای طراحی گفت‌وگوی فلسفی ضروری است (Ghazal Ayagh, 2024). هم‌زمان، توجه به ساختار روایت، شخصیت‌پردازی و چندلایگی ادبی نیز از تبدیل کتاب به ابزار آموزشی ساده‌سازی شده جلوگیری می‌کند (Hunt, 2021). نگاه میان‌رشته‌ای به ادبیات کودک نیز نشان می‌دهد که مطالعه یک اثر باید ابعاد ادبی، تربیتی، اجتماعی و فرهنگی آن را در کنار یکدیگر در نظر گیرد (Grenby & Reynolds, 2020).

با وجود گسترش ادبیات مربوط به فلسفه برای کودکان، تفکر انتقادی، کتاب‌های تصویری، سواد بصری و ادبیات کودک، هنوز جایگاه دقیق کتاب تصویری در معماری آموزشی P4wC نیازمند تبیین منسجم است. بخشی از منابع بر کتاب تصویری به عنوان محرک پرسش، بخشی بر رابطه متن و تصویر، برخی بر پرورش تفکر انتقادی یا خلاق و گروهی بر تجربه زیبایی‌شناختی یا مشارکت کودکان تمرکز دارند. در نتیجه، شواهد موجود در حوزه‌های نظری و عملی پراکنده‌اند و بدون یک تحلیل تلفیقی، مشخص نیست کتاب تصویری دقیقاً از چه مسیرهایی به شکل‌گیری کاوش فلسفی

کمک می‌کند. همچنین، لازم است میان نقش کتاب به‌عنوان «محتوا»، «محرک»، «موضوع تفسیر» و «واسطه اجتماع پژوهشی» تمایز گذاشته شود. از سوی دیگر، پژوهش‌های معاصر بر اهمیت شنیدن صدای کودکان و توجه به شیوه‌هایی تأکید دارند که کتاب تصویری می‌تواند دسترسی آنان به فعالیت فلسفی را، به‌ویژه در سنین پیش‌دبستانی و سال‌های نخست مدرسه، افزایش دهد (Nikolidaki, 2025). این مسئله با دیدگاه‌هایی همسو است که گفت‌وگوی فلسفی را نه فعالیتی نخبه‌گرایانه، بلکه روشی برای مشارکت گسترده کودکان در اندیشه‌ورزی می‌دانند (Morehouse & Burrows, 2024).

بنابراین، مطالعه جایگاه کتاب‌های تصویری در برنامه P4WC مستلزم توجه هم‌زمان به نظریه فلسفه برای/با کودکان، اجتماع پژوهشی، ادبیات کودک، نشانه‌شناسی، سواد بصری، نظریه متن - تصویر و مطالعات آموزش فلسفه است. تلفیق این حوزه‌ها می‌تواند نشان دهد که کتاب تصویری چگونه از یک شیء خواندنی به محیطی برای تفکر تبدیل می‌شود؛ محیطی که در آن کودک می‌بیند، می‌خواند، حدس می‌زند، سؤال می‌کند، دلیل می‌آورد، با دیگران مخالفت می‌کند، دیدگاه خود را تغییر می‌دهد و معنا را در تعامل با متن، تصویر و اعضای اجتماع پژوهشی می‌سازد. چنین تحلیلی علاوه بر ارزش نظری، برای معلمان و تسهیلگران نیز اهمیت کاربردی دارد، زیرا می‌تواند مبنایی برای انتخاب آگاهانه کتاب، طراحی پرسش‌ها و مدیریت گفت‌وگو فراهم سازد و از تقلیل فلسفه‌ورزی به پرسش‌های ازپیش‌تعیین‌شده یا انتقال پیام‌های اخلاقی جلوگیری کند (Cam, 2024). همچنین، این رویکرد امکان پیوند میان تفکر فلسفی، تجربه هنری، ادبیات و یادگیری مشارکتی را فراهم می‌کند و نشان می‌دهد که فلسفه برای/با کودکان می‌تواند در بسترهای آموزشی متنوع و با استفاده از رسانه‌هایی نزدیک به جهان کودکی تحقق یابد (Cam, 2025).

هدف پژوهش حاضر، بررسی و تبیین جایگاه، کارکردها و ویژگی‌های کتاب‌های تصویری در برنامه فلسفه برای/با کودکان (P4WC) و تحلیل ظرفیت آنها در برانگیختن پرسشگری، گفت‌وگوی فلسفی، استدلال، مفهوم‌سازی، تخیل، تفسیر و مشارکت کودکان در اجتماع پژوهشی است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی و از نظر روش، یک مطالعه مروری نظام‌مند با رویکرد تحلیلی - تفسیری است که با هدف بررسی جایگاه، کارکردها و ظرفیت‌های کتاب‌های تصویری در برنامه فلسفه برای/با کودکان (P4WC) انجام شد. جامعه پژوهش شامل کلیه مقاله‌های علمی، فصل‌های کتاب، کتاب‌های تخصصی و پژوهش‌های دانشگاهی مرتبط با کاربرد کتاب‌های تصویری، ادبیات کودک، روایت تصویری و محرک‌های داستانی در برنامه فلسفه برای/با کودکان بود. برای دستیابی به مجموعه‌ای جامع از منابع، جست‌وجوی نظام‌مند منابع فارسی و انگلیسی در پایگاه‌های علمی معتبر انجام گرفت. در مرحله نخست، ۱۸۶ منبع بالقوه مرتبط با موضوع شناسایی شد. پس از حذف ۴۷ رکورد تکراری، ۱۳۹ منبع برای بررسی عنوان و چکیده باقی ماند. در این مرحله، ۷۱ منبع به دلیل عدم ارتباط مستقیم با کتاب‌های تصویری، فقدان ارتباط مشخص با فلسفه برای/با کودکان، تمرکز صرف بر آموزش عمومی ادبیات کودک یا نداشتن محتوای تحلیلی مرتبط با پرسش‌های پژوهش کنار گذاشته شد.

متن کامل ۶۸ منبع باقی‌مانده بررسی شد و در نهایت، پس از اعمال معیارهای ورود و خروج، ۴۲ منبع واجد شرایط به‌عنوان نمونه نهایی پژوهش انتخاب شد. معیارهای ورود شامل ارتباط مستقیم منبع با برنامه فلسفه برای/با کودکان، پرداختن به کتاب تصویری یا ترکیب متن و تصویر به‌عنوان محرک گفت‌وگوی فلسفی، برخورداری از محتوای علمی یا نظری قابل تحلیل، دسترسی به متن کامل و ارائه اطلاعات کافی درباره کارکرد آموزشی، فلسفی، شناختی، اجتماعی یا زیبایی‌شناختی کتاب‌های تصویری بود. منابعی که صرفاً به سواد خواندن، آموزش زبان، تصویرگری یا ادبیات کودک بدون پیوند روشن با گفت‌وگوی فلسفی و اجتماع پژوهشی می‌پرداختند و نیز منابع فاقد اطلاعات کافی برای استخراج داده‌های مورد نیاز از مطالعه حذف شدند. واحد تحلیل در این پژوهش، هر منبع علمی واجد شرایط و در سطح درون‌منبعی، گزاره‌ها و مضامین مرتبط با نقش کتاب تصویری در آغاز و تداوم گفت‌وگوی فلسفی، پرسش‌برانگیزی، مفهوم‌پردازی، استدلال، تخیل، تفسیر و مشارکت کودکان بود.

ابزار گردآوری داده‌ها در پژوهش حاضر، فرم محقق‌ساخته استخراج و ثبت اطلاعات منابع بود که متناسب با هدف پژوهش و پس از بررسی اولیه ادبیات نظری برنامه فلسفه برای/با کودکان و مطالعات مرتبط با کتاب‌های تصویری تدوین شد. این فرم به‌گونه‌ای طراحی شد که امکان استخراج نظام‌مند اطلاعات کتاب‌شناختی و محتوایی از همه منابع منتخب را فراهم کند. اطلاعات ثبت‌شده برای هر منبع شامل نوع اثر، هدف مطالعه، گروه سنی مورد توجه، نوع کتاب یا محرک تصویری، نحوه استفاده از کتاب تصویری در فرایند اجتماع پژوهشی، نقش متن و تصویر در شکل‌گیری پرسش، نوع تعامل میان کودک‌کان و اثر، کارکردهای شناختی و فلسفی گزارش‌شده، نقش کتاب در پرورش تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی، ظرفیت آن برای تقویت استدلال و مفهوم‌سازی، تأثیر تصاویر بر تفسیر و معناپردازی، کارکردهای عاطفی و اجتماعی، نحوه تسهیل گفت‌وگو و مشارکت جمعی و همچنین محدودیت‌ها و ملاحظات مطرح‌شده درباره انتخاب و استفاده از کتاب‌های تصویری بود. برای افزایش انسجام فرایند گردآوری داده‌ها، همه منابع براساس یک الگوی واحد مطالعه و داده‌های مرتبط با پرسش‌های پژوهش در فرم استخراج ثبت شدند. در مواردی که یک منبع به چند کارکرد متفاوت کتاب‌های تصویری اشاره داشت، هر یک از کارکردها به‌صورت مستقل ثبت شد تا پیچیدگی و چندبعدی بودن نقش کتاب‌های تصویری در برنامه P4wC حفظ شود. علاوه بر این، به رابطه میان ساختار روایی، ویژگی‌های بصری، ابهام، چندمعنایی، شکاف میان متن و تصویر، امکان طرح پرسش‌های باز و ظرفیت ایجاد تعارض شناختی توجه ویژه شد؛ زیرا این مؤلفه‌ها از جمله ویژگی‌هایی هستند که می‌توانند یک کتاب تصویری را از یک متن صرفاً آموزشی متمایز کرده و آن را به محرکی برای کاوش و گفت‌وگوی فلسفی تبدیل کنند.

داده‌های استخراج‌شده با استفاده از تحلیل مضمون کیفی و رویکرد تلفیقی استقرایی-قیاسی تحلیل شدند. در مرحله نخست، متن کامل منابع منتخب چندین بار مطالعه شد و تمامی بخش‌هایی که به نقش، کارکرد، ویژگی، مزیت، محدودیت یا نحوه استفاده از کتاب‌های تصویری در برنامه فلسفه برای/با کودکان مربوط بود، به‌عنوان واحدهای معنایی شناسایی و استخراج شد. سپس واحدهای معنایی مشابه در قالب کدهای اولیه طبقه‌بندی شدند. کدگذاری اولیه تا حد امکان نزدیک به محتوای منابع انجام شد تا دیدگاه نویسندگان و یافته‌های مطالعات حفظ شود و از تحمیل پیشاپیش

طبقات نظری بر داده‌ها جلوگیری شود. در مرحله بعد، کدهای دارای شباهت مفهومی با یکدیگر مقایسه و در طبقات فرعی سازمان‌دهی شدند و از طریق مقایسه مداوم میان منابع، طبقات هم‌پوشان ادغام و موارد متمایز حفظ شدند. هم‌زمان، چارچوب نظری فلسفه برای/با کودکان، به‌ویژه مؤلفه‌هایی نظیر اجتماع پژوهشی، پرسشگری، استدلال، مفهوم‌سازی، تفکر انتقادی، تفکر خلاق، تفکر مراقبتی، گفت‌وگوی مشارکتی و ساخت جمعی معنا، به‌عنوان چارچوبی برای بازبینی و تفسیر طبقات حاصل به کار گرفته شد. در مرحله نهایی، طبقات فرعی در قالب مضامین اصلی مرتبط با جایگاه کتاب‌های تصویری در برنامه P4WC سازمان‌دهی شدند و روابط میان مضامین مورد بررسی قرار گرفت. در این تحلیل، صرف فراوانی تکرار یک مضمون ملاک اهمیت آن قرار نگرفت، بلکه میزان ارتباط آن با اهداف و منطق برنامه فلسفه برای/با کودکان، تکرار آن در منابع مستقل و قدرت تبیینی آن در توضیح نحوه عملکرد کتاب تصویری در اجتماع پژوهشی نیز مورد توجه قرار گرفت. به‌منظور افزایش اعتبار تحلیل، کدها و مضامین در چند مرحله با متن اصلی منابع تطبیق داده شدند، موارد مشابه یا متعارض به‌صورت مقایسه‌ای بررسی شدند و ساختار نهایی مضامین تنها پس از حصول انسجام مفهومی و اطمینان از پوشش مناسب ابعاد شناختی، گفت‌وگویی، روایی، بصری، عاطفی و اجتماعی نقش کتاب‌های تصویری تثبیت شد. حاصل این فرایند تحلیلی، مبنای سازمان‌دهی بخش یافته‌های پژوهش و تبیین ابعاد مختلف جایگاه کتاب‌های تصویری در برنامه فلسفه برای/با کودکان قرار گرفت.

یافته‌ها

تحلیل ۴۲ منبع نهایی نشان داد که ادبیات مرتبط با جایگاه کتاب‌های تصویری در برنامه فلسفه برای/با کودکان از حیث نوع مطالعه، دوره انتشار، گروه سنی مورد توجه، نوع زمینه آموزشی و رویکرد پژوهشی تنوع قابل توجهی دارد. در مرحله نخست تحلیل، ویژگی‌های توصیفی منابع بررسی شد تا تصویری کلی از ساختار مجموعه مطالعات مورد بررسی به دست آید. سپس، محتوای منابع براساس واحدهای معنایی مرتبط با نقش کتاب تصویری در شکل‌گیری و تداوم کاوش فلسفی کدگذاری شد. کدگذاری و مقایسه مستمر داده‌ها نشان داد که کتاب تصویری در ادبیات P4WC صرفاً به‌عنوان وسیله‌ای برای انتقال داستان یا ایجاد جذابیت بصری مطرح نشده است، بلکه در بخش قابل توجهی از مطالعات، به‌عنوان یک محرک چندوجهی برای آغاز پرسش، ایجاد موقعیت مسئله‌مند، تسهیل مفهوم‌سازی، تحریک استدلال، فعال‌سازی تخیل، ایجاد امکان برای تفسیرهای چندگانه و شکل‌گیری تعامل میان اعضای اجتماع پژوهشی معرفی شده است. همچنین، بررسی ویژگی‌های منابع نشان داد که هرچند بخش عمده مطالعات بر کودکان دوره ابتدایی تمرکز داشته‌اند، دامنه کاربرد کتاب‌های تصویری به دوره پیش‌دبستانی و سال‌های نخست نوجوانی نیز گسترش یافته است. مشخصات کلی منابع واردشده به تحلیل در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های کلی منابع بررسی شده درباره کتاب‌های تصویری در برنامه فلسفه برای/با کودکان

متغیر	طبقه	تعداد	درصد
دوره انتشار	تا سال ۲۰۱۰	۷	۱۶.۷
	۲۰۱۱ تا ۲۰۱۵	۸	۱۹.۰
	۲۰۱۶ تا ۲۰۲۰	۱۲	۲۸.۶
	۲۰۲۱ به بعد	۱۵	۳۵.۷
نوع منبع	مقاله پژوهشی تجربی	۱۹	۴۵.۲
	مقاله نظری - تحلیلی	۱۱	۲۶.۲
	فصل کتاب یا کتاب تخصصی	۷	۱۶.۷
	پایان‌نامه/رساله یا گزارش پژوهشی دانشگاهی	۵	۱۱.۹
رویکرد غالب	کیفی	۲۰	۴۷.۶
	کمی	۷	۱۶.۷
	آمیخته	۶	۱۴.۳
	نظری/مفهومی	۹	۲۱.۴
گروه سنی اصلی مورد توجه	پیش دبستانی	۸	۱۹.۰
	دوره ابتدایی	۲۳	۵۴.۸
	دوره متوسطه اول/نوجوانان کم سن	۵	۱۱.۹
	چندگروهی یا بدون محدودیت سنی مشخص	۶	۱۴.۳
زمینه اجرای برنامه	مدرسه و کلاس درس	۲۴	۵۷.۱
	کارگاه یا اجتماع پژوهشی خارج از برنامه رسمی کلاس	۸	۱۹.۰
	کتابخانه، مرکز فرهنگی یا محیط غیررسمی	۴	۹.۵
	مطالعه نظری بدون اجرای مستقیم	۶	۱۴.۳
نوع محرک اصلی	کتاب تصویری داستانی	۲۷	۶۴.۳
	کتاب تصویری بدون کلام یا کم کلام	۶	۱۴.۳
	ترکیب کتاب تصویری و سایر محرک‌ها	۵	۱۱.۹
	مجموعه متنوعی از متون و تصاویر	۴	۹.۵

مطابق جدول ۱، روند زمانی منابع نشان‌دهنده افزایش توجه پژوهشگران به استفاده از کتاب‌های تصویری در برنامه فلسفه برای/با کودکان در سال‌های اخیر است؛ به گونه‌ای که ۱۵ منبع معادل ۳۵.۷ درصد کل مطالعات در دوره ۲۰۲۱ به بعد منتشر شده‌اند و با افزودن مطالعات دوره ۲۰۱۶ تا ۲۰۲۰، در مجموع ۲۷ منبع، معادل ۶۴.۳ درصد مجموعه مورد بررسی، به سال‌های ۲۰۱۶ به بعد اختصاص دارد. این الگو نشان می‌دهد که پیوند میان ادبیات تصویری کودک و فعالیت فلسفی به تدریج از یک بحث عمدتاً نظری به حوزه‌ای فعال‌تر در پژوهش‌های آموزشی تبدیل شده است. از نظر نوع منبع، مقاله‌های پژوهشی تجربی با ۱۹ مورد و ۴۵.۲ درصد بیشترین سهم را داشتند و پس از آن، مطالعات نظری - تحلیلی با ۱۱ مورد و ۲۶.۲ درصد قرار گرفتند. غالب بودن مطالعات کیفی با ۲۰ منبع و ۴۷.۶ درصد نیز با ماهیت گفت‌وگومحور و تفسیری برنامه P4wC سازگار است؛ زیرا بخش زیادی از این مطالعات بر فرایند شکل‌گیری سؤال، کیفیت استدلال کودکان، نحوه مشارکت در اجتماع پژوهشی، شیوه ساخت معنا و نوع

تعامل کودکان با متن و تصویر تمرکز داشتند. از حیث گروه سنی، بیش از نیمی از منابع، یعنی ۲۳ مطالعه معادل ۵۴.۸ درصد، کودکان دوره ابتدایی را محور اصلی قرار داده بودند؛ باین حال، حضور هشت مطالعه مربوط به دوره پیش دبستانی نشان داد که کتاب‌های تصویری به دلیل اتکای هم‌زمان بر روایت بصری و کلامی، امکان استفاده در گروه‌هایی را نیز فراهم می‌کنند که مهارت خواندن مستقل آنان هنوز به طور کامل تثبیت نشده است. همچنین، ۵۷.۱ درصد مطالعات در محیط مدرسه و کلاس درس انجام شده بودند که نشان‌دهنده قابلیت ادغام کتاب تصویری و اجتماع پژوهشی در برنامه‌های رسمی یا نیمه‌رسمی آموزشی است. از نظر نوع محرک نیز کتاب تصویری داستانی با ۲۷ مورد و ۶۴.۳ درصد مهم‌ترین قالب مورد استفاده بود، اما حضور کتاب‌های تصویری بدون کلام یا کم کلام در شش مطالعه حاکی از آن است که در برنامه فلسفه برای/با کودکان، ضرورتاً متن نوشتاری حامل اصلی محتوای فلسفی نیست و خود تصویر می‌تواند زمینه پرسش، استنباط، اختلاف دیدگاه و گفت‌وگوی فلسفی را فراهم کند. در مرحله دوم تحلیل، گزاره‌های استخراج شده از منابع براساس کارکردی که برای کتاب تصویری در فرایند فلسفه‌ورزی کودکان قائل بودند، کدگذاری و در طبقات مفهومی سازمان‌دهی شدند. در این مرحله، از آنجا که هر منبع می‌توانست هم‌زمان به چند کارکرد کتاب تصویری اشاره کند، مجموع فراوانی مضامین از تعداد کل منابع بیشتر است و درصدها نیز نشان‌دهنده نسبت منابعی هستند که در آنها هر مضمون شناسایی شده است، نه سهم انحصاری آن مضمون از کل یافته‌ها. تحلیل نهایی به شناسایی هشت مضمون اصلی منجر شد که ابعاد شناختی، گفت‌وگویی، تفسیری، خلاق، عاطفی و اجتماعی کاربرد کتاب‌های تصویری در برنامه P۴WC را دربر می‌گیرند. این مضامین در جدول ۲ ارائه شده‌اند.

جدول ۲. مضامین اصلی مربوط به کارکرد کتاب‌های تصویری در برنامه فلسفه برای/با کودکان

مضمون اصلی	نمونه مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده مضمون	تعداد اشاره‌کننده	منابع درصد از ۴۲ منبع
برانگیختن پرسشگری و ایجاد مسئله فلسفی	تولید پرسش‌های باز، ایجاد حیرت، تشخیص تعارض، تبدیل رویداد داستانی به مسئله قابل بحث	۳۶	۸۵.۷
تسهیل گفت‌وگو و اجتماع پژوهشی	مشارکت در بحث، گوش دادن به دیگران، پاسخ به دیدگاه همسالان، ساخت جمعی معنا	۳۴	۸۱.۰
پرورش استدلال و تفکر انتقادی	دلیل‌آوری، درخواست دلیل، ارزیابی دیدگاه‌ها، تشخیص فرض‌ها، مقایسه استدلال‌ها	۳۱	۷۳.۸
تقویت مفهوم‌سازی و تفکر فلسفی	بررسی مفاهیمی مانند عدالت، دوستی، آزادی، هویت، مسئولیت، حقیقت و انصاف	۲۹	۶۹.۰
گسترش تخیل و تفکر خلاق	تصور امکان‌های بدیل، فرضیه‌سازی، بازسازی پایان داستان، نگاه از چشم‌اندازهای متفاوت	۲۷	۶۴.۳
تقویت تفسیر چندلایه از رابطه متن و تصویر	کشف ناهمخوانی متن و تصویر، استنباط معنای ضمنی، توجه به جزئیات بصری، پذیرش تفاسیر متعدد	۲۵	۵۹.۵
پرورش ابعاد عاطفی، اخلاقی و تفکر مراقبتی	همدلی، حساسیت نسبت به دیگری، درک تجربه‌های متفاوت، توجه به پیامدهای اخلاقی	۲۴	۵۷.۱
افزایش دسترس‌پذیری و مشارکت کودکان	کاهش وابستگی به مهارت خواندن، مشارکت کودکان کم‌حرف‌تر، ایجاد نقطه شروع مشترک برای بحث	۲۱	۵۰.۰

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که برجسته‌ترین کارکرد کتاب‌های تصویری در برنامه P4wC به برانگیختن پرسشگری و ایجاد مسئله فلسفی مربوط است؛ این مضمون در ۳۶ منبع، معادل ۸۵.۷ درصد مطالعات، شناسایی شد. در این منابع، ارزش آموزشی کتاب تصویری عمدتاً در این دانسته نشده بود که پاسخ یا پیام اخلاقی معینی را به کودک منتقل کند، بلکه اهمیت آن در ظرفیت ایجاد حیرت، ابهام، ناسازگاری، مسئله و پرسش‌هایی بود که پاسخ واحد و ازپیش‌تعیین‌شده‌ای ندارند. مضمون دوم، یعنی تسهیل گفت‌وگو و اجتماع پژوهشی، در ۳۴ منبع معادل ۸۱ درصد مشاهده شد و نشان داد که تصویر و روایت می‌توانند مرجع مشترکی برای ورود کودکان به بحث ایجاد کنند. در چنین وضعیتی، کودک نه تنها درباره محتوای داستان سخن می‌گوید، بلکه دیدگاه خود را با دیدگاه همسالان مقایسه می‌کند، از تفسیر خویش دفاع می‌کند، به دلایل دیگران واکنش نشان می‌دهد و در ساخت معنایی مشترک مشارکت می‌کند. کارکردهای مربوط به استدلال و تفکر انتقادی نیز در ۳۱ منبع و مفهوم‌سازی فلسفی در ۲۹ منبع دیده شد که بیانگر آن است که کتاب تصویری در مطالعات بررسی‌شده عمدتاً به عنوان نقطه آغاز برای عبور از سطح استدلال و مفهوم تلقی شده است. برای مثال، موقعیتی ساده در یک داستان می‌تواند به بحث درباره عدالت، مالکیت، دوستی، شجاعت، حقیقت، اختیار، مسئولیت یا هویت منجر شود. همچنین، ۲۷ منبع به نقش کتاب تصویری در گسترش تخیل و تفکر خلاق و ۲۵ منبع به ظرفیت رابطه میان متن و تصویر برای ایجاد تفاسیر متعدد اشاره کرده بودند. این یافته از آن جهت اهمیت دارد که در کتاب تصویری، معنا الزاماً محصول متن نوشتاری به‌تنهایی نیست، بلکه از تعامل میان متن، تصویر، سکوت، حذف اطلاعات، زاویه دید و فاصله میان آنچه گفته و آنچه نشان داده می‌شود شکل می‌گیرد. افزون بر این، شناسایی مضمون‌های عاطفی و مراقبتی در ۲۴ منبع و دسترس‌پذیری مشارکت در ۲۱ منبع نشان داد که کارکرد کتاب تصویری در P4wC تنها شناختی نیست؛ بلکه می‌تواند کودکان را در مواجهه با تجربه‌های دیگران قرار دهد، همدلی را فعال سازد و زمینه‌ای فراهم کند که حتی کودکانی با مهارت خواندن کمتر یا تمایل کمتر به مشارکت کلامی بتوانند از طریق مشاهده و تفسیر تصویر وارد گفت‌وگو شوند.

در مرحله سوم تحلیل، تمرکز از «کارکردهای کتاب تصویری» به «ویژگی‌های یک کتاب تصویری مناسب برای استفاده فلسفی» انتقال یافت. مقایسه منابع نشان داد که همه کتاب‌های تصویری صرفاً به دلیل دارا بودن داستان و تصویر، به یک اندازه برای برنامه P4wC مناسب نیستند. منابع بررسی‌شده مجموعه‌ای از ویژگی‌های ساختاری، روایی، بصری و محتوایی را معرفی کرده بودند که می‌توانند ظرفیت یک اثر را برای ایجاد اجتماع پژوهشی افزایش دهند. در این بخش نیز یک منبع ممکن بود هم‌زمان چند ویژگی را مورد تأکید قرار دهد؛ بنابراین فراوانی‌ها هم‌پوشان هستند. نتایج تحلیل این مؤلفه‌ها در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. مؤلفه‌های مؤثر در انتخاب و استفاده از کتاب تصویری برای برنامه فلسفه برای/با کودکان

مؤلفه	تبیین تحلیلی	تعداد اشاره‌کننده	منابع درصد از ۴۲ منبع
برخوردااری از پرسش یا مسئله باز	امکان طرح چند پاسخ موجه و اجتناب از نتیجه‌گیری کاملاً بسته	۳۳	۷۸.۶
وجود ابهام و چندمعنایی	فراهم کردن امکان تفسیرهای متفاوت و ایجاد اختلاف نظر سازنده	۳۰	۷۱.۴
ظرفیت مفهومی و فلسفی	وجود مفاهیم بنیادین قابل تعمیم فراتر از وقایع داستان	۲۹	۶۹.۰
رابطه مولد میان متن و تصویر	تکمیل، گسترش یا حتی ایجاد تنش میان اطلاعات متنی و بصری	۲۸	۶۶.۷
تناسب با تجربه زیسته و سطح تحول کودک	امکان ارتباط میان موقعیت داستانی و تجربه یا دغدغه کودک	۲۷	۶۴.۳
فقدان پیام‌گویی مستقیم و اخلاق‌گرایی	بازگذاشتن فضای داوری و استدلال برای کودکان	۲۵	۵۹.۵
وجود موقعیت‌های تعارض‌آمیز یا مواجهه شخصیت‌ها با انتخاب، تعارض ارزش‌ها و پیامدهای تصمیم‌گیری		۲۴	۵۷.۱
کیفیت و غنای تصویرگری	وجود جزئیات معنادار، زاویه دید، نماد، رنگ، فضا و عناصر قابل تفسیر	۲۳	۵۴.۸
امکان پیوند با چند حوزه مفهومی	قابلیت گسترش گفت‌وگو از یک موضوع به مفاهیم اخلاقی، معرفتی، اجتماعی یا وجودی	۲۲	۵۲.۴
قابلیت استفاده بدون وابستگی کامل به متن	امکان مشارکت از طریق مشاهده تصویر و روایت بصری	۱۸	۴۲.۹

همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد، مهم‌ترین ویژگی یک کتاب تصویری مناسب برای P4WC، برخورداری از پرسش یا مسئله باز است که در ۳۳ منبع، معادل ۷۸.۶ درصد مطالعات، مورد تأکید قرار گرفته است. این یافته نشان می‌دهد که کتاب مناسب برای اجتماع پژوهشی نباید کودک را به سمت پاسخ واحدی هدایت کند که صرفاً باید کشف یا تکرار شود؛ بلکه لازم است موقعیتی ایجاد کند که در آن بیش از یک موضع قابل دفاع وجود داشته باشد و کودکان بتوانند برای دیدگاه‌های متفاوت دلیل ارائه کنند. پس از آن، ابهام و چندمعنایی با ۳۰ مورد و ظرفیت مفهومی و فلسفی با ۲۹ مورد بیشترین فراوانی را داشتند. بنابراین، ابهام در این چارچوب به عنوان ضعف ارتباطی اثر تلقی نمی‌شود، بلکه در صورتی که متناسب و معنادار باشد، می‌تواند سازوکاری برای فعال‌سازی جست‌وجوی تفسیری کودک باشد. رابطه مولد میان متن و تصویر نیز در ۲۸ منبع مورد تأکید قرار گرفت. این رابطه زمانی بیشترین ظرفیت فلسفی را پیدا می‌کند که تصویر صرفاً بازنمایی مستقیم جمله‌های متن نباشد، بلکه اطلاعات تازه‌ای اضافه کند، زاویه دید دیگری ارائه دهد، بخشی از روایت را ناگفته باقی بگذارد یا حتی با برداشت اولیه حاصل از متن تنش ایجاد کند. چنین ساختاری کودکان را وادار می‌کند شواهد مختلف را با یکدیگر مقایسه کنند و برای تفسیر خود استدلال ارائه دهند. همچنین، ۲۷ منبع بر تناسب کتاب با تجربه زیسته و سطح تحول کودک و ۲۵ منبع بر پرهیز از پیام‌گویی مستقیم تأکید داشتند. این دو یافته در کنار یکدیگر بیانگر آن است که کتاب فلسفی مناسب باید از یک سو برای کودک قابل دسترس و از نظر تجربی قابل ارتباط باشد و از سوی دیگر، مسئله را چنان نبندد که امکان داوری مستقل از کودک گرفته شود. وجود موقعیت‌های تعارض‌آمیز و تصمیم‌گیری در ۲۴ منبع، کیفیت تصویرگری در ۲۳ منبع و امکان پیوند با

چند حوزه مفهومی در ۲۲ منبع نیز نشان داد که مناسب بودن یک کتاب برای P4wC حاصل تعامل چند ویژگی است و نمی‌توان آن را صرفاً براساس موضوع ظاهری یا وجود واژه‌های انتزاعی در متن تعیین کرد. در مجموع، کتاب تصویری زمانی بیشترین ظرفیت را برای استفاده در فلسفه برای/با کودکان دارد که از نظر روایی و بصری به اندازه کافی غنی، از نظر معنایی باز، از نظر مفهومی چالش‌برانگیز و از نظر تجربی برای کودک قابل ارتباط باشد.

در یک جمع‌بندی از یافته‌ها، سه سطح متمایز اما به هم پیوسته در جایگاه کتاب‌های تصویری در برنامه P4wC قابل شناسایی بود. در سطح نخست، کتاب تصویری نقش محرک فلسفی را ایفا می‌کند؛ به این معنا که از طریق داستان، تصویر، ابهام، تعارض یا موقعیت مسئله‌مند، زمینه شکل‌گیری پرسش را فراهم می‌سازد. در سطح دوم، کتاب به موضوع مشترک اجتماع پژوهشی تبدیل می‌شود و امکان می‌دهد اعضای گروه براساس شواهد مشترک اما با برداشت‌های متفاوت وارد گفت‌وگو، نقد، دلیل‌آوری و بازنگری در دیدگاه‌های خود شوند. در سطح سوم، کتاب تصویری به عنوان فضای مفهومی و تفسیری عمل می‌کند که از طریق آن کودکان از سطح توصیف رویدادهای داستان عبور کرده و به بررسی مفاهیم عام‌تر و بنیادین‌تر می‌پردازند. بنابراین، داده‌های حاصل از مرور ۴۲ منبع نشان داد که جایگاه کتاب تصویری در P4wC را نمی‌توان به نقش مقدماتی یا تزئینی آن در شروع جلسه تقلیل داد؛ بلکه کتاب تصویری می‌تواند یکی از عناصر مرکزی در طراحی فرایند کاوش فلسفی باشد و هم‌زمان کارکردهای شناختی، استدلالی، تفسیری، خلاق، اجتماعی، عاطفی و مشارکتی را در اجتماع پژوهشی فعال کند. یافته‌ها همچنین نشان دادند که تحقق این ظرفیت به انتخاب آگاهانه اثر و شیوه استفاده تسهیلگر از آن وابسته است؛ زیرا کتاب‌هایی که نتیجه‌گیری بسته، پیام اخلاقی صریح، روایت کاملاً قابل پیش‌بینی یا رابطه تکراری میان متن و تصویر دارند، معمولاً فضای محدودتری برای پرسش فلسفی و تکرار تفسیر ایجاد می‌کنند، درحالی‌که آثار دارای ابهام سازنده، مسئله باز، لایه‌های معنایی و روابط پیچیده میان عناصر کلامی و بصری، امکان بیشتری برای شکل‌گیری یک اجتماع پژوهشی فعال و چندصدایی فراهم می‌سازند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی جایگاه کتاب‌های تصویری در برنامه فلسفه برای/با کودکان (P4wC) و تحلیل کارکردهای شناختی، گفت‌وگویی، تفسیری، خلاق، عاطفی و مشارکتی آنها بود. یافته‌ها نشان داد که کتاب‌های تصویری در ادبیات این حوزه صرفاً به عنوان ابزار کمکی برای جلب توجه یا تسهیل درک داستان مطرح نیستند، بلکه در بخش قابل توجهی از مطالعات به عنوان یکی از عناصر مرکزی برای آغاز و تداوم کاوش فلسفی، شکل‌گیری اجتماع پژوهشی و پرورش انواع تفکر معرفی شده‌اند. نخستین یافته مهم پژوهش این بود که پرتکرارترین کارکرد کتاب‌های تصویری، برانگیختن پرسشگری و ایجاد مسئله فلسفی بود؛ به گونه‌ای که این مضمون در بخش عمده منابع بررسی شده مشاهده شد. این نتیجه با مبانی اساسی

فلسفه برای/با کودکان همسو است؛ زیرا در این رویکرد، یادگیری فلسفی از پاسخ‌های آماده آغاز نمی‌شود، بلکه از مواجهه با موقعیتی مسئله‌مند، تعجب‌برانگیز یا چندمعنا شکل می‌گیرد. لیمن بر این نکته تأکید دارد که آموزش فلسفی زمانی تحقق می‌یابد که کودک درگیر مسئله شود، پرسش بسازد و در فرایند کاوش به ارزیابی دلایل و مفاهیم بپردازد (Lipman et al., 2023). همچنین، در الگوی اجتماع پژوهشی، پرسش نقطه آغاز حرکت جمعی از تجربه به مفهوم و از روایت به استدلال است (Splitter & Sharp, 2022). از این منظر، یافته حاضر نشان می‌دهد که کتاب تصویری به دلیل توانایی در تولید ابهام، تعارض، شکاف روایی و موقعیت‌های چندتفسیرپذیر، با منطق درونی برنامه P4WC سازگاری بالایی دارد. نتیجه مربوط به نقش کتاب‌های تصویری در تسهیل گفت‌وگو و اجتماع پژوهشی نیز از یافته‌های اصلی پژوهش بود. تحلیل منابع نشان داد که کتاب تصویری اغلب مرجع مشترکی برای ورود کودکان به گفت‌وگو فراهم می‌کند و به آنان امکان می‌دهد بر پایه تجربه‌ای مشترک، اما با برداشت‌های متفاوت، وارد بحث شوند. این یافته با تأکید لیمن بر تبدیل کلاس درس به اجتماع پژوهشی همخوان است؛ محیطی که در آن دانش‌آموزان به یکدیگر گوش می‌دهند، دیدگاه‌ها را مقایسه می‌کنند و در ساخت جمعی معنا مشارکت دارند (Lipman, 2021). همچنین، پژوهش‌های مرتبط با گشودن فضا برای تفکر کودکان نشان داده‌اند که گفت‌وگوی فلسفی زمانی غنی‌تر می‌شود که کودک فرصت داشته باشد تجربه و تفسیر خود را بدون فشار برای رسیدن به پاسخ معلم بیان کند (Haynes & Murriss, 2009). در همین راستا، Burrows و Morehouse بر نقش کاوش مشترک و رابطه گفت‌وگویی در آموزش فلسفی تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند که کیفیت تفکر فردی در فرایند تعامل با دیگران افزایش می‌یابد (Morehouse & Burrows, 2024). بنابراین، کتاب تصویری را می‌توان نه فقط به عنوان محرک فردی تفکر، بلکه به عنوان واسطه‌ای اجتماعی برای شکل‌گیری گفت‌وگو و تعامل فلسفی در کلاس در نظر گرفت.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که کتاب‌های تصویری نقش مهمی در پرورش استدلال و تفکر انتقادی دارند. منابع بررسی‌شده بارها به این موضوع اشاره کرده بودند که کودک در مواجهه با داستان و تصویر، ناگزیر به ارائه دلیل، مقایسه تفسیرها، ارزیابی شواهد و پاسخ به دیدگاه دیگران می‌شود. این نتیجه با مبانی نظری تفکر انتقادی و فلسفه برای کودکان همسو است. Van den Brink-Budgen تفکر انتقادی را فرایندی مبتنی بر بررسی ادعاها، ارزیابی دلایل و سنجش اعتبار دیدگاه‌ها می‌داند (Van den Brink-Budgen, 2023). در برنامه فلسفه برای کودکان نیز همین مهارت‌ها در قالب گفت‌وگوی جمعی و پرسش‌های فلسفی تمرین می‌شوند (Roche, 2016). Lipman et al., 2016 نیز به طور مشخص نشان داده است که استفاده از کتاب‌های تصویری می‌تواند کودکان را به استدلال، پرسش از فرض‌ها و بررسی گزینه‌های بدیل سوق دهد (Roche, 2015). از این رو، یافته حاضر مؤید آن است که کتاب تصویری می‌تواند بستر عملی برای تمرین تفکر انتقادی فراهم کند، به‌ویژه زمانی که اثر انتخاب‌شده پاسخ‌بسته‌ای ارائه ندهد و کودک را وادار کند برای تفسیر یا داوری خود دلیل بیاورد.

در کنار تفکر انتقادی، مفهوم‌سازی فلسفی نیز یکی از مضامین برجسته در یافته‌ها بود. مطالعات نشان دادند که کودکان از طریق موقعیت‌های داستانی می‌توانند از سطح توصیف رویدادها عبور کرده و وارد بحث درباره مفاهیم عام‌تری مانند عدالت، دوستی، هویت، حقیقت، آزادی، مسئولیت و انصاف شوند. این یافته با آثار Wartenberg سازگار است که نشان داده است ادبیات کودک می‌تواند بستری برای ورود کودکان به مسائل فلسفی بنیادین فراهم کند، بدون آنکه نیاز باشد این مفاهیم به صورت انتزاعی و نظری آموزش داده شوند (Wartenberg, 2018). همچنین، Wartenberg در آثار بعدی خود تأکید می‌کند که داستان‌ها می‌توانند به «ابزار فکر کردن» تبدیل شوند و کودکان را از سطح روایت به سطح پرسش فلسفی منتقل کنند (Matthews, 2023). Wartenberg نیز نشان داده است که کودکان حتی در سنین پایین قادرند از تجربه‌های روزمره به پرسش‌هایی درباره واقعیت، زمان، ذهن، هویت و ارزش برسند (Matthews, 2022b). بنابراین، یافته حاضر نشان می‌دهد که کتاب تصویری به‌ویژه به دلیل پیوند میان امر عینی و مفاهیم انتزاعی، می‌تواند واسطه‌ای مناسب برای شکل‌گیری مفهوم‌سازی فلسفی باشد.

یافته مهم دیگر، نقش کتاب‌های تصویری در گسترش تخیل و تفکر خلاق بود. در بسیاری از منابع، تخیل به عنوان بخشی از فرایند فلسفی مطرح شده بود، زیرا کودک از طریق تخیل می‌تواند وضعیت‌های بدیل را تصور کند، پایان‌های دیگر برای داستان بسازد، از زاویه دید شخصیت‌های مختلف به مسئله بنگرد و امکان‌های متفاوت را بررسی کند. این نتیجه با الگوی تفکر چندبعدی لیپمن هماهنگ است که تفکر خوب را ترکیبی از تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی می‌داند (Lipman et al., 2023). همچنین، آثار داستانی مانند Where the Wild Things Are نشان می‌دهند که جهان خیالی می‌تواند به بستری برای بررسی تجربه‌های عاطفی، ترس، آزادی و مرز میان واقعیت و خیال تبدیل شود (Sendak, 2022). در کتاب Voices in the Park نیز تعداد زاویه دید به خواننده امکان می‌دهد یک رویداد واحد را از چشم‌اندازهای متفاوت تجربه کند (Browne, 2020). این ویژگی‌ها نشان می‌دهند که کتاب تصویری می‌تواند تخیل را از سطح سرگرمی فراتر برده و به سازوکاری برای اندیشه فلسفی تبدیل کند.

یکی دیگر از یافته‌های برجسته پژوهش، اهمیت رابطه متن و تصویر و ظرفیت آن برای تولید تفسیرهای چندلایه بود. تحلیل منابع نشان داد که کتاب‌های تصویری زمانی از ظرفیت فلسفی بیشتری برخوردارند که تصویر صرفاً بازگوکننده متن نباشد، بلکه اطلاعات جدیدی ارائه دهد، با متن فاصله داشته باشد یا حتی خواننده را با تناقض یا ابهام مواجه کند. این یافته به‌طور مستقیم با نظریه‌های تعامل متن و تصویر همسواست. Nikolajeva و Scott نشان داده‌اند که معنای کتاب تصویری از تعامل پویا میان دو نظام نشانه‌ای شکل می‌گیرد و خواننده برای فهم اثر باید میان آنها حرکت کند (Nodelman & Scott, 2021). Nodelman نیز تأکید دارد که تصویر می‌تواند چیزی را بیان کند که متن نمی‌گوید یا حتی با آن در تنش باشد (Nodelman, 2009). Sipe نیز فرایند خواندن کتاب تصویری را نوعی کنش تفسیری فعال می‌داند که در آن خواننده پیوسته میان

متن و تصویر رفت و آمد می کند (Sipe, 2009). از این رو، یافته پژوهش حاضر نشان می دهد که همین شکاف و تنش میان متن و تصویر می تواند یکی از منابع اصلی تولید پرسش و اختلاف نظر فلسفی باشد.

نتایج همچنین نشان دادند که ابعاد عاطفی، اخلاقی و تفکر مراقبتی از کارکردهای مهم کتاب های تصویری در P4WC هستند. کتاب های تصویری اغلب کودک را با تجربه های دیگران، موقعیت های دشوار، تعارض های اخلاقی و احساسات پیچیده مواجه می کنند و از این طریق می توانند زمینه همدلی و درک دیدگاه دیگری را فراهم سازند. این یافته با تأکید لیپمن بر تفکر مراقبتی همخوان است؛ تفکری که در کنار بعد انتقادی و خلاق، به حساسیت نسبت به دیگری و ارزش ها توجه دارد (Lipman et al., 2023). کتاب هایی مانند Frog and the Stranger نیز نشان می دهند که یک روایت ساده می تواند زمینه بحث درباره تفاوت، پیش داوری، اعتماد و پذیرش دیگری را ایجاد کند (Velthuijs, 2023). در این چارچوب، فلسفه ورزی صرفاً فعالیتی شناختی نیست، بلکه با تجربه عاطفی، همدلی و داوری اخلاقی پیوند می خورد.

یافته دیگر پژوهش مربوط به افزایش دسترس پذیری و مشارکت کودکان از طریق کتاب های تصویری بود. این نتیجه به ویژه برای کودکان پیش دبستانی یا کودکانی که مهارت خواندن نوشتاری آنان هنوز کامل نشده است اهمیت دارد. کتاب های تصویری و به ویژه کتاب های بدون کلام این امکان را فراهم می کنند که کودک از طریق مشاهده، تفسیر و روایت سازی وارد گفت و گو شود. پژوهش Zangi و همکاران نیز نشان داده است که کتاب های تصویری بدون کلام می توانند رشد شناختی و توانایی استنتاج کودکان پیش دبستانی را تقویت کنند (Zangi & Ghesmati, 2018). همچنین، Motlagh, 2018 بر اهمیت گوش دادن فلسفی به کودکان خردسال و استفاده از کتاب های تصویری برای رشد تفکر انتقادی و خلاق آنان تأکید کرده است (Nikolidaki, 2025). بنابراین، کتاب تصویری می تواند به کاهش سلطه مهارت خواندن بر مشارکت فلسفی کمک کند و فرصت بیشتری برای حضور کودکان با توانایی های زبانی متفاوت فراهم سازد.

در بخش دیگری از یافته ها مشخص شد که مهم ترین ویژگی کتاب تصویری مناسب برای P4WC، برخورداری از مسئله یا پرسش باز است. این نتیجه نشان می دهد که ارزش فلسفی یک کتاب لزوماً به صراحت مفاهیم فلسفی در آن وابسته نیست، بلکه به میزان بازبودن روایت و امکان شکل گیری چند پاسخ موجه مربوط است. این یافته با توصیه های Cam در زمینه استفاده از کتاب های تصویری برای فلسفه در کلاس همخوان است؛ او تأکید دارد که اثر مناسب باید بتواند زمینه پرسش، مثال آوری، تمایزگذاری و ارزیابی دلایل را فراهم کند (Cam, 2019). همچنین، Wartenberg بر انتخاب داستان هایی تأکید می کند که دارای مسائل باز و قابلیت گفت و گوی فلسفی باشند (Wartenberg, 2019). از این رو، انتخاب کتاب در P4WC نباید صرفاً بر مبنای جذابیت داستان یا شهرت اثر انجام شود، بلکه باید ظرفیت آن برای ایجاد مسئله فلسفی نیز در نظر گرفته شود.

ابهام و چندمعنایی نیز در یافته‌ها به‌عنوان یکی از ویژگی‌های کلیدی کتاب‌های مناسب شناخته شد. برخلاف آموزش سنتی که ابهام را گاه به‌عنوان نقص در انتقال پیام تلقی می‌کند، در فلسفه برای/با کودکان ابهام می‌تواند یک مزیت باشد، زیرا کودک را وادار می‌کند شواهد را بررسی کرده و از برداشت خود دفاع کند. این نتیجه با رویکرد Murris هماهنگ است که کتاب تصویری را متنی گشوده و چندلایه می‌داند و بر نقش آن در شکل‌گیری تفسیرهای متنوع تأکید می‌کند (Murris, 2016b). از منظر نشانه‌شناسی نیز معنا در تصویر همواره مستقیم و ثابت نیست، بلکه از طریق رمزگان‌ها و روابط دلالتی ساخته می‌شود (Chandler, 2023). بنابراین، ابهام سازنده می‌تواند به یکی از منابع مهم شکل‌گیری گفت‌وگوی فلسفی تبدیل شود.

رابطه مولد میان متن و تصویر نیز یکی از ویژگی‌های مهم آثار مناسب برای P4wC بود. این یافته نشان می‌دهد که کتاب‌هایی که در آنها تصویر صرفاً متن را تکرار می‌کند، ظرفیت فلسفی محدودتری دارند، در حالی که آثار دارای شکاف، مکمل‌بودن یا تنش میان دو نظام نشانه‌ای، فرصت بیشتری برای استنتاج و استدلال فراهم می‌کنند. این نتیجه با نظریه Nikolajeva درباره تعامل متن و تصویر (Nikolajeva, 2018) و دیدگاه Kress و van Leeuwen درباره زبان بصری و نحوه معناپردازی عناصر تصویری (Kress & van Leeuwen, 2009) همسو است. همچنین، Lundy Kova بر اهمیت زبان بصری در فهم ساختار کتاب تصویری تأکید کرده است (Lundy Kova, 2018). در نتیجه، انتخاب کتاب‌های تصویری برای برنامه فلسفی باید نه فقط بر محتوای داستانی، بلکه بر کیفیت و پیچیدگی تعامل میان متن و تصویر مبتنی باشد. نتایج نشان دادند که تناسب با تجربه زیسته کودک نیز از معیارهای مهم انتخاب کتاب است. کتابی که هیچ پیوندی با تجربه، دغدغه یا جهان زیسته کودک نداشته باشد، ممکن است نتواند مشارکت عمیق ایجاد کند. باین‌حال، این تناسب به معنای محدود شدن به موضوعات ساده یا روزمره نیست، بلکه به این معناست که کودک باید بتواند از تجربه خود پلی به مسئله فلسفی بزند. Matthews نشان داده است که کودکان اغلب از همین تجربه‌های روزمره به مسائل فلسفی پیچیده می‌رسند (Matthews, 2022a). همچنین، Kennedy بر این نکته تأکید دارد که فلسفه کودکی از زیست‌جهان واقعی کودک آغاز می‌شود و نباید صرفاً تقلیدی از فلسفه بزرگسالان باشد (Kennedy, 2023). این یافته اهمیت انتخاب آثاری را نشان می‌دهد که هم برای کودک قابل لمس باشند و هم امکان عبور از تجربه به مفهوم را فراهم کنند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که جایگاه کتاب‌های تصویری در برنامه P4wC را می‌توان در سه سطح اصلی تبیین کرد: کتاب به‌عنوان محرک فلسفی، کتاب به‌عنوان بستر مشترک اجتماع پژوهشی و کتاب به‌عنوان فضای تفسیری برای ساخت معنا. این سه سطح با هم مرتبط‌اند و نشان می‌دهند که کتاب تصویری نه ابزار جانبی، بلکه بخشی از ساختار پداگوژیک فلسفه برای/با کودکان است. یافته‌ها با ادبیات نظری و تجربی پیشین هم‌راستا هستند و تأیید می‌کنند که وقتی کتاب تصویری به‌صورت هدفمند انتخاب و با شیوه تسهیل مناسب به کار گرفته شود، می‌تواند به پرورش پرسشگری، استدلال، تفکر انتقادی و خلاق، مفهوم‌سازی، همدلی و مشارکت در اجتماع پژوهشی کمک کند.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش آن است که تحلیل بر منابع در دسترس فارسی و انگلیسی متمرکز بود و ممکن است مطالعات منتشر شده به زبان‌های دیگر در حوزه فلسفه برای/با کودکان و کتاب‌های تصویری در نمونه‌هایی وارد نشده باشند. همچنین، ناهمگونی مطالعات از نظر گروه سنی، زمینه آموزشی، نوع کتاب تصویری، روش اجرا و شیوه تحلیل داده‌ها امکان مقایسه مستقیم همه یافته‌ها را محدود می‌کرد. از سوی دیگر، بخشی از منابع ماهیت نظری یا مفهومی داشتند و در همه موارد شواهد تجربی مستقیمی درباره اثرگذاری کتاب تصویری ارائه نشده بود. محدودیت دیگر آن است که برخی مضامین به‌طور هم‌زمان در یک مطالعه گزارش شده بودند و به همین دلیل فراوانی مضامین نمی‌تواند به‌عنوان شاخصی کاملاً مستقل از یکدیگر تفسیر شود. افزون بر این، کیفیت اجرای اجتماع پژوهشی و مهارت تسهیلگر در منابع مختلف یکسان نبود و این عامل می‌تواند بر نتایج گزارش شده درباره اثربخشی کتاب‌های تصویری تأثیر گذاشته باشد.

برای پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود مطالعات تجربی بیشتری با طراحی‌های طولی و مقایسه‌ای انجام شود تا تأثیر انواع مختلف کتاب‌های تصویری بر مؤلفه‌هایی مانند استدلال، تفکر انتقادی، خلاقیت، همدلی و کیفیت گفت‌وگوی فلسفی در گروه‌های سنی مختلف بررسی شود. همچنین، مقایسه میان کتاب‌های تصویری کلامی، کم کلام و بدون کلام می‌تواند به روشن شدن نقش مستقل تصویر در فرایند فلسفه‌ورزی کمک کند. بررسی تأثیر سبک‌های مختلف تصویرگری، میزان ابهام، نوع رابطه متن و تصویر و ساختار پایان‌بندی نیز می‌تواند به تدوین معیارهای دقیق‌تر برای انتخاب کتاب منجر شود. علاوه بر این، انجام پژوهش‌های بین‌فرهنگی می‌تواند نشان دهد که چگونه زمینه فرهنگی، زبان، ارزش‌های اجتماعی و تجربه زیسته کودکان بر تفسیر فلسفی کتاب‌های تصویری اثر می‌گذارد. پژوهش‌های آینده همچنین می‌توانند نقش آموزش و تجربه تسهیلگران را به‌عنوان متغیری مستقل بررسی کنند.

در حوزه عمل، پیشنهاد می‌شود معلمان و تسهیلگران P4WC در انتخاب کتاب‌های تصویری صرفاً به جذابیت بصری یا پیام اخلاقی اثر توجه نکنند و کتاب‌هایی را برگزینند که دارای مسئله باز، چندمعنایی، تعارض روایی یا تصویری و امکان تفسیرهای متفاوت باشند. بهتر است پیش از اجرای جلسه، تسهیلگر ظرفیت‌های مفهومی کتاب را شناسایی کند، اما مسیر گفت‌وگو را از پیش تعیین نکند و اجازه دهد پرسش‌های کودکان جهت اصلی اجتماع پژوهشی را شکل دهند. همچنین، استفاده از کتاب‌های بدون کلام یا کم کلام می‌تواند برای افزایش مشارکت کودکان کم‌سن‌تر یا کودکانی با مهارت خواندن پایین‌تر مفید باشد. توصیه می‌شود در جلسات فلسفی به عناصر تصویری، جزئیات صفحه، زاویه دید، فاصله میان متن و تصویر و نشانه‌های بصری به‌اندازه متن توجه شود. در نهایت، موفقیت استفاده از کتاب تصویری در P4WC تا حد زیادی به توانایی تسهیلگر در ایجاد فضای امن، پذیرش اختلاف نظر، پیگیری دلایل و جلوگیری از تحمیل پاسخ‌های از پیش تعیین شده وابسته است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

Extended Abstract

Introduction

Philosophy for/with Children (P4wC) has developed as an educational approach that seeks to cultivate children's capacity for questioning, reasoning, conceptual inquiry, dialogue, and reflective judgment. Rather than treating children as passive recipients of predetermined knowledge, P4wC recognizes them as participants capable of engaging with fundamental questions about truth, justice, identity, freedom, friendship, responsibility, and human experience. This orientation is consistent with broader philosophical traditions in which philosophy is understood not as the possession of final answers, but as an activity grounded in questioning, doubt, argumentation, and conceptual examination (Russell, 1912). It also resonates with experiential approaches to education in which learning emerges through active engagement, reflection, interaction, and meaning-making (Dewey, 2025). Within this framework, the classroom is transformed from a site of information transmission into a dialogical space in which children collaboratively investigate problems that are meaningful to them.

The work of Matthew Lipman and his colleagues has been central to the development of P4wC. Lipman conceptualized the classroom as a "community of inquiry," in which students listen to one another, formulate questions, provide reasons, examine assumptions, test alternatives, and revise their views in response to better arguments (Lipman, 2021). This model is based on the premise that good thinking is multidimensional and includes critical, creative, and caring dimensions (Lipman et al., 2023). Philosophical activity in the classroom is therefore not limited to formal logic or the acquisition of philosophical terminology; rather, it involves participation in a shared process of inquiry in which concepts are examined and meanings are negotiated (Lipman et al., 2016). The intellectual development of this approach also reflects a broader concern with reconstructing education around reasoning, dialogue, and reflective judgment (Lipman & Moriyon, 2012). More recent formulations continue to emphasize the importance of thinking skills, conceptual clarification, and collaborative inquiry as core elements of philosophical education for children (Lipman, 2023).

The community of inquiry is one of the defining features of P4wC. It requires a classroom culture in which children are encouraged to speak, listen, disagree respectfully, justify claims, and remain open to revising their positions (Splitter & Sharp, 2022). Such inquiry does not necessarily follow a fixed linear sequence; it may develop in multiple directions as participants respond to one another and pursue emerging conceptual problems (Kennedy, 2012). This understanding also reflects the philosophy of childhood, which treats children's questions and reflections as philosophically significant rather than as incomplete versions of adult thought (Kennedy, 2023). Research and documented dialogues with children have shown that young participants can move from everyday experiences to complex questions concerning reality, identity, time, mind, and value when they are provided with an appropriate dialogical context (Matthews, 2022a, 2022b).

A central practical question in P4wC concerns the selection of stimuli capable of initiating genuine philosophical inquiry. Direct teacher questioning can sometimes limit inquiry by implicitly suggesting that there is a preferred or predetermined answer. For this reason, stories, children's literature, and especially picturebooks have increasingly been used as philosophical stimuli. Children's literature provides access to conflicts, relationships, fears, hopes, choices, and moral tensions in forms that are closely connected to children's imaginative and experiential worlds (Norton & Norton, 2003). At the same time, contemporary children's literature studies emphasize that such texts are not merely instructional tools but complex cultural artifacts that involve questions of identity, representation, power, values, and childhood itself (Grenby & Reynolds, 2020; Hunt, 2021). Within literacy and reading-promotion contexts, children's books are also recognized as significant resources for cultural development, interpretive engagement, and the formation of reading practices (Ghazal Ayagh, 2024).

Picturebooks are especially important because meaning in them is constructed through the interaction of verbal and visual modes. A picturebook is not simply an illustrated verbal text; rather, image, text, sequencing, layout, visual perspective, and narrative gaps function together to create meaning (Tarahandeh, 2018). Studies of children's book illustration similarly show that images have developed from decorative additions into active narrative and interpretive components (Ghaeni, 2011). The relationship between text and image can be symmetrical, complementary, expansive, contradictory, or deliberately ambiguous, and these relations require the reader to integrate multiple modes of meaning-making (Nikolajeva, 2018; Nikolajeva & Scott, 2021). Such multimodality makes picturebooks particularly suitable for inquiry because readers must interpret, infer, compare, and reconcile information across verbal and visual systems.

Semiotic and visual-literacy perspectives further explain this potential. Images operate through systems of signs, conventions, composition, perspective, salience, and symbolic relations, rather than simply reproducing reality (Chandler, 2023; Kress & van Leeuwen, 2009). Images may convey information that the verbal text omits, complicates, or even contradicts (Nodelman, 2009). Consequently, picturebook reading is an active interpretive process in which readers generate meaning by moving between visual and verbal evidence (Sipe,

2009). The visual mode itself also carries aesthetic and expressive value and can function as a language with its own structure and interpretive possibilities (Lundy Kova, 2018; Shiva, 2009).

These characteristics make picturebooks especially compatible with philosophical inquiry. Ambiguity, narrative gaps, conflicting perspectives, and multiple possible interpretations can provoke children to ask questions, construct hypotheses, compare evidence, and defend their interpretations. Murris argues that picturebooks can function as open philosophical texts that support plural interpretations and shared inquiry rather than the delivery of fixed meanings (Murris, 2016b). A broader posthuman perspective further suggests that meaning in philosophy with picturebooks emerges through the interaction of children, adults, texts, images, bodies, spaces, and material environments (Murris, 2016a). Research on the use of picturebooks for critical thinking similarly indicates that they can support questioning, argumentation, the examination of assumptions, and the consideration of alternatives (Roche, 2015). These functions are closely aligned with classroom approaches to critical thinking that emphasize the evaluation of claims, reasons, and evidence (Van den Brink-Budgen, 2023).

Children's literature can also provide access to major philosophical concepts without reducing inquiry to abstract definitions. Stories can create contexts for exploring justice, courage, freedom, friendship, identity, truth, and responsibility (Wartenberg, 2018). In practical classroom settings, open-ended questioning and careful facilitation can transform a story into a starting point for philosophical investigation (Wartenberg, 2019). More recent work has further emphasized the idea of "thinking through stories," in which picturebooks become resources for converting narrative experience into philosophical problems (Wartenberg, 2023). Cam likewise highlights the importance of using picturebooks to generate questions, distinctions, examples, counterexamples, and conceptual exploration (Cam, 2019), and stresses that philosophical tools must be integrated with inquiry-based teaching if classroom dialogue is to move beyond opinion-sharing toward disciplined thinking (Cam, 2024). The social dimension of thinking is also central, as collaborative inquiry allows children to refine their ideas through interaction with others (Cam, 2025).

Picturebooks can additionally support imagination, perspective-taking, and caring thinking. Works such as *Where the Wild Things Are* create spaces for considering imagination, emotion, freedom, and the boundaries between fantasy and reality (Sendak, 2022). *Rosie's Walk* demonstrates how visual information can create a gap between what a character knows and what the reader knows, opening questions about perception, knowledge, intention, and consequence (Hutchins, 2022). *Voices in the Park* demonstrates the philosophical potential of multiple perspectives and competing interpretations of the same event (Browne, 2020), while *Frog and the Stranger* can stimulate discussion about prejudice, difference, trust, and relationships with others (Velthuijs, 2023). Wordless picturebooks are particularly significant because they reduce dependence on written language and invite children to construct narratives from visual evidence, supporting inference, prediction, and interpretation (Zangi & Ghesmati Motlagh, 2018). This may also increase access to

philosophical dialogue for preschool children and children whose reading skills are still developing (Nikolidaki, 2025).

The aesthetic dimension of picturebooks is also relevant to philosophical inquiry. Visual form, style, composition, and sensory experience can contribute to aesthetic literacy in early childhood (Campagnaro, 2022), while the broader conception of art as experience suggests that aesthetic engagement is inseparable from perception, emotion, and reflection (Dewey, 2025). Furthermore, the use of picturebooks can help redistribute interpretive authority in the classroom. When teachers do not treat the book as a vehicle for a predetermined moral lesson, children are more able to offer their own questions and interpretations (Haynes & Murris, 2009). Contemporary work in philosophy in education similarly stresses shared inquiry and the epistemic value of children's voices (Morehouse & Burrows, 2024), as well as the need to recognize children as already capable of philosophical thought (Morehouse, 2023). In the Iranian context, scholarship on the history, foundations, and implementation of P4wC has likewise emphasized the importance of facilitation, cultural context, and appropriate learning materials (Naji & Rasani, 2020). Accordingly, the present study aimed to examine and explain the place, functions, and characteristics of picturebooks in the P4wC program, with particular attention to their contribution to questioning, dialogue, reasoning, conceptualization, imagination, interpretation, and participation in the community of inquiry.

Methods and Materials

This study was designed as a systematic review with an analytical–interpretive orientation. The study population consisted of scholarly articles, theoretical papers, book chapters, specialized books, dissertations, theses, and academic research reports addressing the use of picturebooks, visual narratives, children's literature, and story-based stimuli in Philosophy for/with Children. A structured search process was conducted across relevant Persian and English academic sources. In the initial stage, 186 potentially relevant records were identified. After removing 47 duplicate records, 139 sources remained for title and abstract screening. Seventy-one records were excluded at this stage because they did not directly address picturebooks, lacked a clear relationship with P4wC, focused exclusively on general literacy or language education, or did not contain sufficiently relevant analytical content. The full texts of 68 remaining records were assessed, and 42 sources ultimately met the inclusion criteria and formed the final review sample.

The data collection tool was a researcher-developed extraction form designed to systematically record bibliographic, methodological, conceptual, and interpretive information from each included source. The form captured the type of publication, age group, educational context, type of picturebook or visual stimulus, mode of use within the community of inquiry, functions of text-image interaction, forms of children's participation, cognitive and philosophical outcomes, and reported limitations. Particular attention was given to questioning, reasoning, conceptualization, critical thinking, creative thinking, caring thinking, interpretation, empathy, participation, visual meaning-making, ambiguity, open-endedness, and text-image tension.

The extracted data were analyzed using qualitative thematic analysis through a combined inductive–deductive procedure. Relevant meaning units were identified in each source and coded according to their relationship with the role, function, characteristics, or use of picturebooks in P4wC. Initial codes were compared across studies and grouped into broader conceptual categories. These categories were subsequently refined into major themes. Theoretical concepts associated with P4wC, including the community of inquiry, critical, creative, and caring thinking, conceptual inquiry, reasoning, dialogue, and collaborative meaning-making, were used as sensitizing concepts during the interpretive phase. Frequencies were also calculated to indicate how many of the 42 reviewed sources referred to each major theme or characteristic.

Findings

The descriptive analysis of the 42 included sources indicated increasing scholarly attention to picturebooks in P4wC, particularly in more recent years. Fifteen sources, representing 35.7% of the sample, were published from 2021 onward, and a further 12 sources, or 28.6%, were published between 2016 and 2020. Together, 64.3% of the reviewed literature was published from 2016 onward. Empirical research articles constituted the largest source category, with 19 studies (45.2%), followed by theoretical–analytical papers with 11 sources (26.2%), specialized books or book chapters with 7 sources (16.7%), and dissertations, theses, or academic research reports with 5 sources (11.9%). Qualitative studies were the most common methodological approach, accounting for 20 sources (47.6%), followed by conceptual or theoretical studies (21.4%), quantitative studies (16.7%), and mixed-methods studies (14.3%).

The primary school years were the most frequently represented age group, with 23 sources (54.8%), followed by preschool children in 8 sources (19.0%). Most studies were conducted in school or classroom settings (57.1%), while others involved workshops, community-of-inquiry settings outside the formal classroom, cultural centers, libraries, or theoretical analyses without direct implementation. Narrative picturebooks were the most commonly used stimulus, appearing in 27 sources (64.3%), while wordless or minimally verbal picturebooks appeared in 6 sources (14.3%).

The thematic analysis identified eight major functions of picturebooks in P4wC. The most frequent theme was the stimulation of questioning and the creation of philosophical problems, identified in 36 of the 42 sources (85.7%). The second most common function was facilitating dialogue and the community of inquiry, identified in 34 sources (81.0%). The development of reasoning and critical thinking appeared in 31 sources (73.8%), while conceptualization and philosophical thinking were identified in 29 sources (69.0%). Twenty-seven sources (64.3%) emphasized imagination and creative thinking, and 25 sources (59.5%) highlighted multilayered interpretation arising from text-image interaction. Affective, ethical, and caring dimensions were identified in 24 sources (57.1%), and 21 sources (50.0%) emphasized increased accessibility and participation, particularly for younger children or children with less-developed reading skills.

The analysis also identified the characteristics most frequently associated with philosophically productive picturebooks. The most common characteristic was the presence of an open question or problem, reported in

33 sources (78.6%). Ambiguity and polysemy were identified in 30 sources (71.4%), philosophical and conceptual richness in 29 sources (69.0%), and a productive relationship between text and image in 28 sources (66.7%). Relevance to children's lived experience and developmental level was identified in 27 sources (64.3%), while 25 sources (59.5%) emphasized the importance of avoiding direct moralizing or predetermined messages. Conflict, choice, and decision-making situations were identified in 24 sources (57.1%), the quality and interpretive richness of illustrations in 23 sources (54.8%), and the capacity to connect with multiple conceptual domains in 22 sources (52.4%). Finally, 18 sources (42.9%) emphasized the importance of picturebooks that allow meaningful participation without complete dependence on verbal text.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that picturebooks occupy a central rather than peripheral position in P4wC. Their principal value lies not in simplifying philosophical content for children, but in creating conditions under which philosophical inquiry can emerge. The high frequency of questioning and problem generation indicates that the most significant contribution of picturebooks is their capacity to present children with situations that are incomplete, ambiguous, conflictual, or open to more than one interpretation. Such situations transform the book from a source of information into a stimulus for inquiry. Children are not merely asked to recall what happened in a story; they are invited to decide what the events mean, whether characters acted fairly, what alternatives were possible, and how competing interpretations can be justified.

The strong emphasis on dialogue and the community of inquiry further indicates that picturebooks function as shared interpretive objects. Because all participants engage with the same narrative and visual material, they possess a common point of reference while still being able to construct different interpretations. This combination of shared evidence and divergent meaning is particularly productive for philosophical dialogue. It allows children to compare perspectives, request reasons, identify disagreement, and revise their own interpretations in response to others. In this respect, picturebooks support the social architecture of philosophical inquiry as much as its cognitive dimensions.

The prominence of reasoning, critical thinking, and conceptualization also shows that picturebook-based philosophical activity extends beyond discussion or literary appreciation. When children justify interpretations, distinguish between similar concepts, evaluate characters' actions, or examine the implications of a claim, they engage in forms of reasoning central to philosophy. The findings suggest that stories provide a concrete entry point into abstract concepts, enabling children to move from specific narrative events toward broader questions concerning justice, identity, truth, freedom, friendship, and responsibility. This movement from experience to concept is one of the most important educational functions of picturebooks in P4wC.

The results also highlight the importance of imagination and visual interpretation. Philosophical inquiry is often mistakenly associated only with analytical reasoning, but the present findings show that imaginative variation is equally important. Picturebooks allow children to imagine alternative endings, different perspectives, counterfactual situations, and possible consequences. At the same time, text-image gaps and

tensions encourage close observation and interpretive flexibility. In many cases, the philosophical potential of a picturebook resides precisely in what is not explicitly stated. Children must infer intentions, explain visual details, reconcile contradictory cues, and decide among several plausible interpretations.

Another important finding concerns affective and caring dimensions. Picturebooks often place children in contact with experiences that differ from their own, including loneliness, exclusion, fear, injustice, difference, friendship, and conflict. This can expand philosophical inquiry beyond abstract judgment by incorporating empathy, perspective-taking, and sensitivity to others. The results therefore support a multidimensional understanding of philosophical thinking in which reasoning, imagination, and care are mutually reinforcing rather than separate educational goals.

The findings concerning accessibility are particularly significant for early childhood education. Because visual narratives reduce dependence on advanced literacy skills, picturebooks can broaden participation in philosophical inquiry. Wordless and minimally verbal books may be especially valuable because they invite children to construct meaning rather than decode a fixed verbal message. This provides younger children and less confident readers with alternative pathways into dialogue and may help create more inclusive communities of inquiry.

The analysis of book-selection criteria indicates that not every picturebook is equally suitable for P4wC. The strongest materials are not necessarily those with explicit philosophical themes, but those that preserve interpretive openness. Open problems, ambiguity, multiple meanings, narrative tensions, and rich text-image relationships appear to be more important than overt moral or philosophical labeling. Books that provide a clear lesson or closed conclusion may reduce opportunities for inquiry because they implicitly define what children are expected to think. In contrast, texts that leave room for uncertainty allow children to construct and defend their own interpretations.

Overall, the findings suggest that picturebooks can be understood in three interrelated ways within P4wC: as philosophical stimuli, as shared objects of inquiry, and as interpretive environments. As philosophical stimuli, they generate questions and conceptual tensions. As shared objects of inquiry, they support collective dialogue and reasoning. As interpretive environments, they allow children to construct meaning through the interaction of words, images, imagination, and social exchange. Their effectiveness, however, depends on careful selection and skilled facilitation. Picturebooks are most philosophically productive when facilitators resist imposing predetermined interpretations, encourage children to generate their own questions, and use follow-up prompts to deepen reasoning without controlling the direction of inquiry. On this basis, picturebooks should be regarded as a substantive pedagogical component of P4wC and as a particularly effective medium for integrating visual literacy, narrative experience, philosophical reasoning, creativity, and collaborative dialogue in early and primary education.

References

- Browne, A. (2020). *Voices in the Park*. Michka.
- Cam, P. (2019). *Classroom Guide to Philosophy for Children: Doing Philosophy with Picturebooks*. Shahrtaash.
- Cam, P. (2024). *Philosophical Inquiry: Combining Philosophical Tools with Inquiry-Based Teaching and Learning*. Shahrtaash.
- Cam, P. (2025). *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom*. Shahrtaash.
- Campagnaro, M. (2022). Picturebooks and Aesthetic Literacy in Early Childhood Education. In: Routledge.
- Chandler, D. (2023). *Semiotics: The Basics*. Sooreh Mehr.
- Dewey, J. (2025). *Art as Experience*. Qoqnoos.
- Ghaeni, Z. (2011). *Children's Book Illustration: History, Definitions, and Types*. Institute for Research on the History of Children's Literature.
- Ghazal Ayagh, S. (2024). *Children's and Young Adult Literature and the Promotion of Reading: Library Materials and Services for Children and Young Adults*. SAMT.
- Grenby, M. O., & Reynolds, K. (2020). *Children's Literature Studies: A Research Handbook*. Madreseh.
- Haynes, J., & Murris, K. (2009). Opening Up Space for Children's Thinking and Dialogue. *Farhang*(69), 175-188.
- Hunt, P. (2021). *Criticism, Theory, and Children's Literature*. Madreseh.
- Hutchins, P. (2022). *Rosie's Walk*. Scientific and Cultural Publishing Company.
- Kennedy, D. (2012). *Rhizomatic Curriculum Development in Community of Philosophical Inquiry*. Liguori.
- Kennedy, D. (2023). *The Philosophy of Childhood and Philosophy for Children*. Negah-e Moaser.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2009). The Language of Visual Exchange. *Herfeh: Honarmand*(30).
- Lipman, M. (2021). *Philosophy Goes to School*. Shahrtaash.
- Lipman, M. (2023). *Thinking in Education*. Shahrtaash.
- Lipman, M., & Moriyon, F. G. (2012). Matthew Lipman: An Intellectual Biography. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 20(1/2), 22-32.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (2016). *Philosophy in the Classroom*. Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (2023). *Children and Thinking Skills: Topics in Philosophy for Children*. Parsik.
- Lundy Kova, H. (2018). Visual Language and Picturebooks. In: Pouyanama / University of Art.
- Matthews, G. B. (2022a). *Dialogues with Children*. Shahrtaash.
- Matthews, G. B. (2022b). *Philosophy and the Young Child*. Shahrtaash.
- Morehouse, J. (2023). *The Philosophical Child: Cultivating Children's Intellectual and Philosophical Capacity*. Lega.
- Morehouse, J., & Burrows, M. (2024). *Philosophy in Education: Inquiry and Dialogue in Schools*. Lega.
- Murris, K. (2016a). *Philosophy with Picturebooks*. In: Springer.
- Murris, K. (2016b). *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks*. Routledge.
- Naji, S., & Rasani, H. (2020). *Conversations on the History, Theoretical Foundations, and Implementation of Philosophy for Children and Adolescents*. Ney.
- Nikolajeva, M. (2018). Theory of Text-Image Interaction. In: Pouyanama / University of Art.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2021). *How Picturebooks Work: The Interplay of Text and Image*. Madreseh.
- Nikolidaki, S. (2025). Listening Philosophically to Preschool Children: Teaching Student-Teachers How to Develop Children's Critical and Creative Thinking through Picturebooks. In: IntechOpen.
- Nodelman, P. (2009). The Relationship between Pictures and Words. *Herfeh: Honarmand*(30).
- Norton, D., & Norton, S. (2003). *Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's Literature*. Ghalamro.
- Roche, M. (2015). *Developing Children's Critical Thinking through Picturebooks: A Guide for Primary and Early Years Students and Teachers*. Routledge.
- Russell, B. (1912). *The Problems of Philosophy*. Kanun-e Marefat.
- Sendak, M. (2022). *Where the Wild Things Are*. Scientific and Cultural Publishing Company.
- Shiva, G. (2009). In Praise of the Image. *Herfeh: Honarmand*(30).
- Sipe, L. R. (2009). How Picturebooks Work. *Herfeh: Honarmand*(30).
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (2022). *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. Peyvak-e Farzan.
- Tarahandeh, S. (2018). The What and Why of Picturebooks. In: Pouyanama / University of Art.
- Van den Brink-Budgen, R. (2023). *Critical Thinking in the Classroom*. Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Velthuijs, M. (2023). *Frog and the Stranger*. Institute for Research on the History of Children's Literature.
- Wartenberg, T. E. (2018). *Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy with Children's Literature*. Siftal.
- Wartenberg, T. E. (2019). *Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy through Children's Literature for Preschool and Elementary Teachers*. Shahrtaash.
- Wartenberg, T. E. (2023). *Thinking Through Stories: Children, Philosophy, and Picturebooks*. Lega.
- Zangi, B., & Ghesmati Motlagh, P. (2018). The Function of Wordless Picturebooks in Enhancing the Cognitive Development of Preschool Children. In: Pouyanama / University of Art.